

Universidades

ISSN 2007-5340

Año LXXII · Nueva época · Núm. 89, julio-septiembre, 2021.



CONSEJO EJECUTIVO

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE

Dra. Dolly Montoya Castaño
Rectora de la Universidad Nacional de Colombia
(Bogotá, Colombia)

VICEPRESIDENTES

Primer Vicepresidente y Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Hugo Oscar Juri
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidente (Región Andina)

Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez
Rector de la Universidad Ricardo Palma
(Lima, Perú)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dr. Antonio José de Almeida Meirelles
Rector de la Universidad Estatal de Campinas
(San Pablo, Brasil)

Vicepresidente (Región Caribe)

Dra. Miriam Nicado García
Rectora de la Universidad de La Habana
(La Habana, Cuba)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

Msc. Ramona Rodríguez Pérez
Rectora de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vicepresidente (Región México)

Dr. Saúl Cuautle Quechol, S.J. †
Rector Universidad Iberoamericana
(Ciudad de México, México)

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Ing. Jorge Fabián Calzoni
Rector de la Universidad Nacional de Avellaneda
(Buenos Aires, Argentina)

Vicepresidente de Autonomía

Lic. Rodrigo Arim
Rector de la Universidad de La República
(Montevideo, Uruguay)

VOCALES

Vocal de Organismos y Redes

Dra. Rossana Valeria de Souza e Silva
Directora Ejecutiva del Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas
(Brasília, Brasil)

Vocal de Organismos de Cooperación y Estudio

Dra. Olivia Sanhueza
Presidente de la Asociación Latinoamericana de Escuelas
y Facultades de Enfermería, ALADEFE (Concepción, Chile)

Secretario General

Dr. Roberto Escalante Semerena
(Ciudad de México, México)

Universidades

DIRECTOR

Hugo Enrique Sáez

EDITOR

Praxedis Razo

COMITÉ EDITORIAL

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

Rodrigo Arocena. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. URUGUAY.

Sandra Carli. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Sylvie Didou. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Claudio Rama. UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, UDE, URUGUAY.

† Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.

Iris Santacruz Fabila. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Francisco Tamarit. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

Lorenza Villa Lever. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

COORDINADORES DE ESTE NÚMERO

Humberto Muñoz García y Claudio Rama

PORTADA

Encuentro (óleo / madera, 40 x 80 cm., 2021), de Santiago Ortega

CONTRAPORTADA

Abriendo las alas, (escultura, AÑO), de Vivianne Salinas

INTERIORES

Santiago Ortega y Vivianne Salinas

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Olivia González Reyes

TRADUCCIÓN

Ana Amador, portugués

Iliana Fuentes, inglés

CORRECCIÓN

Esaú López Fraga

AGRADECIMIENTOS

Este número no hubiera sido posible sin la valiosa ayuda de Sonia Comboni, ... y Nettie Königsberg.

ICONOGRAFÍA

De **Santiago Ortega**: Axolotl II (xilografía, 31 x 31 cm., 2008) en la página 8; Viviendo en los canales (xilografía, 35.5 x 35.5 cm., 2008) en la página 11; un detalle de Mapa de riesgos II (xilografía, 63 x 17.5 cm., 2013) en la página 14, que aparece completo en las páginas 22 y 23, y como fondo de las páginas 138 y 139; A la tierra... (xilografía, 20 x 32.5 cm., 2008) en las páginas 28 y 118; diversos detalles de Bajo el sol (linografía, 20 x 33 cm., 2006) aparecen en las páginas 38, 41 y 135, pero la obra completa está en la página 44; Anteojerías I (óleo / madera, 40 x 40 cm., 2019) en las páginas 48 y en la parte inferior de la 136 y en el fondo de la 49; Doble vida II (xilografía, 31 x 31 cm., 2008) en la página 114; El señor de los canales III (xilografía, 35 x 35 cm., 2012) en la página 123; Anura I (óleo / madera, 40 x 40 cm., 2020) en la parte superior de la página 136; Tlaticpauc III (óleo / madera, 40 x 40 cm., 2021) como fondo de la página 137; y finalmente Inquieto (xilografía, 27 x 27 cm., 2008) en la página 138.

De **Vivianne Salinas**: ... () en la página 7; ... () en las páginas 66 y 67; ... () en la página 75; ... () en las páginas 78 y 79; ... () en la página 82; ... () en la página 83; ... (), que también es la contraportada, en la página 88; ... () en la página 91; ... () en las páginas 98 y 99; un detalle de ... () en la página 106 y 109; un detalle de ... () en la 113; ... () en la página 129; ... () en la página 132; ... () en la página 134; un detalle de ... () aparece en la página 135; ... () en la parte superior de la página 140; ... () en la parte inferior de la misma página; en la 141 aparecen ... (), ... () y ... ().

Por otro lado, de las páginas 148 a la 151 hay collages de Antonio López Sandoval. Todo lo demás que no está consignado aquí, quedó referenciado al interior de la revista.

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC) <https://www.redalyc.org/>

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina y el Caribe, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá dirigirse a Praxedis Razo al apartado postal 2-450, Ex-Hipódromo Peralvillo, Ciudad de México o a los siguientes correos electrónicos: praxedis.razo@udual.org y publicaciones@udual.org

ISSN: 2007-5340. Publicación periódica.

Año LXXII, Nueva época, núm.89, julio-septiembre, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.89>

CONTENIDO

Universidades: recesión y perspectivas

PRESENTACIÓN

Hugo Enrique Sáez 6

DOSSIER

América Latina: los efectos de la pandemia en las universidades públicas 9
Humberto Muñoz García

“Llegó de la nada y está afectando el futuro de todos”: la irrupción de la
pandemia y sus efectos en las universidades mexicanas 15
Armando Alcántara Santuario

Cada escuela, cada ciudad, una universidad 33
Luis Porter

¡Quédate en casa y estudia en línea! ... si puedes 49
María Herlinda Suárez Zozaya

**Las dinámicas de la educación superior privada en América Latina y el
impacto de la pandemia** 67
Claudio Rama

Reacción del sector privado universitario argentino ante la covid-19: un
acercamiento desde lo económico-financiero e institucional 79
Rodolfo de Vincenzi y Marcelo Rabossi

La educación superior privada en Colombia en el contexto de la pandemia 99
Carlos Mario Lopera Palacio

DE COYUNTURA

Refrendar la pertinencia y la vinculación de la universidad con la comunidad 115
Esteban Krotz

A DISTANCIA

ECOESAD, génesis de una red interinstitucional 127
Mónica Rocío Torres León

REFLEJOS

retablo

Santiago Ortega, el bestiarista de la Cuenca de México 136

Vivianne Salinas, la visualista introspectiva 140

Eduardo Baeza Saavedra

DOCUMENTOS

El Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México 142
Georgina Flores Padilla

RESEÑA

La Universidad es la esperanza del mundo. Las separatas de *Universidades*
en los años sesenta 147
Denisse de Jesús Cejudo Ramos

Violencia cero no existe. No se puede extirpar de raíz. Solo hay mecanismos de regulación con miras a mantener un equilibrio en torno a índices tolerables. La crisis de la pandemia se desató con pavorosa destructividad. Con la forma de un enemigo invisible, la covid-19 causó más muertes que algunas guerras militares y trastornó la vida del planeta.

En un cuento de Rulfo, “El día del temblor”, un gobernador ridículo visita el pueblo afectado y en su discurso admite que el sismo era un evento no previsto en su programa de gobierno. Por supuesto, hay episodios de la naturaleza que no pueden planearse, pero sí es posible educar a los sujetos en una disciplina social que colabore en la mitigación y combate de emergencias.

El filósofo francés Jean-Luc Nancy, fallecido el 23 de agosto de 2021, sostiene en su último libro la necesidad de “una revolución del espíritu” que posibilite aprender todo *desde cero*, incluso respirar, vivir. “Tenemos que volver a aprender a respirar y a vivir, simplemente. Algo que es mucho, y difícil, y largo [...]. Seamos niños. Recreemos un lenguaje. Tengamos esa valentía.” Precisamente, en el lenguaje anida la violencia simbólica, dado que muestra y al mismo tiempo invisibiliza lo que ocurre a diario.

Una fuente de violencia en la sociedad se manifiesta en lo que se denomina esencialismo identitario. Paralelos al azote de la pandemia, se registran fenómenos de masas excluyentes. Se construye una identidad autorreferencial, cuyo vínculo con el otro es la hostilidad, su negación. En general, quienes elaboran estas identidades se asumen y se definen como víctimas orientadas a recuperar un espacio. Por consiguiente, su esencia es ambigua, dado que son víctimas y victimarios.

Hoy, las llamadas *fake news* y ciertos mensajes de los medios refuerzan un tipo de consumismo –que es diferente al consumo necesario para la vida–. Invocan una libertad individual sin límites. Hay un purismo fundamental del sujeto en competencia que obliga a distinguirse de los círculos sociales cercanos y lo ubican en un lugar privilegiado por apropiarse de valores de uso que irradian un símbolo de prestigio.

Una tarea ineludible para la reconfiguración de la enseñanza-aprendizaje y de las actividades de investigación es que las universidades se organicen en torno a principios incluyentes, tanto en su interior como hacia la problemática de reorganización social. Así surgieron estas instituciones desde la fundación de la Universidad de Bolonia en 1088: una comunidad de docentes y estudiantes (*Universitas magistrorum et scholarium*). Y la comunidad privilegia la cooperación, sin menoscabo de la competencia, con el objetivo de que los lazos entre sus miembros se tornen más sólidos.

Los artículos de este número, en este sentido, presentan las reacciones oportunas de varias universidades latinoamericanas, públicas y privadas, que tomaron medidas originales frente a la situación de emergencia ocasionada por la pandemia.

Hugo Enrique Sáez
Director



Ascendiendo.



América Latina: los efectos de la pandemia en las universidades públicas

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA

UNAM. Programa Universitario de Estudios
sobre Educación Superior, IIS.

La pandemia ha sido muy severa: ha afectado todas las instancias de la sociedad. En América Latina, la intensidad de los efectos pandémicos ha sido variable de un país a otro. Por ejemplo, se encuentran dos naciones entre aquellas que tienen el mayor número de muertos por la covid-19 en el mundo: Brasil (más de medio millón) y México (más de 200 mil), que ocupan el segundo y tercer lugar en el continente. Otros, como Uruguay y Cuba, tienen los registros de mortalidad por el virus de la pandemia más bajos en la región, hasta marzo de este año, que no llegan a mil muertos en el primero o a cien en el segundo (TRResearch, 03, 2021).

La pandemia ha sido peor entre los grupos vulnerables de la sociedad. Ha sido de tal manera intensa que puso en jaque a los sistemas nacionales de salud. Y el problema sanitario afectó a la economía, ya débil en muchos indicadores, a la sociedad, la esfera política y los valores que giran en torno a la vida ciudadana. La pandemia obligó al confinamiento domiciliario para defenderse de la enfermedad.

Las condiciones históricas de cada país han formado el entorno variable en el que vino a asentarse la pandemia. Los nuevos problemas se agregaron a los viejos. En mayor o menor grado, la economía entró en recesión, la inversión pública y privada cayó y dio una clara señal de alarma. Ha habido fuga de capitales y se perdieron miles de puestos de trabajo. Las empresas tuvieron que hacer cambios y modificar sus arreglos laborales. Una buena cantidad de empleos ahora se ejecutan a distancia. La tecnología abrió la posibilidad del *home office*. Y, con ello, se elevó la tensión social en las familias. Sobre todo, en aquellos hogares donde falta espacio y dinero, y hay más de uno que trabaja y uno o más que estudian.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.89.563>

El confinamiento prácticamente congeló las relaciones sociales fuera de casa. Ha alterado los valores, como la confianza en las instituciones y en las personas, cambió los modos de vida y las formas de pensar, incertidumbre, falta de solidaridad, exclusión, estrés, falta de respeto a la diversidad, inseguridad por violencia¹, miedo (Augé, 2014)² y rechazo a movimientos sociales inspirados en una perspectiva crítica sobre la situación actual de los países.

En la esfera política, el logro de consensos y acuerdos ya era difícil antes de la pandemia. Con el azote del virus, los gobiernos han tenido más dificultades para combatir efectivamente la desigualdad social y la pobreza. Se han creado tensiones políticas, que se suman a la falta de recursos públicos, políticas de austeridad y desilusión de la ciudadanía con el sistema democrático³. En las sociedades latinoamericanas hay carencia de movilidad social ascendente a los estratos más altos, exclusión y resentimientos que dan lugar a una mayor polaridad política que puede llevar a regímenes autoritarios para el control de movilizaciones y protestas contra el *statu quo*.

La ausencia de solidaridad, la difusión del estrés, la falta de respeto a la diversidad y el rechazo a la crítica intelectual, son rasgos que hablan de desintegración del tejido social y desmoronamiento institucional. Muchos de estos puntos ya se manifestaban antes de la pandemia. Pero, los efectos de la covid-19 y el confinamiento social los han vuelto más difíciles de dilucidar y resolver. La recuperación social va a ser distinta en cada una de las sociedades de la región y va a tomar un tiempo largo⁴.

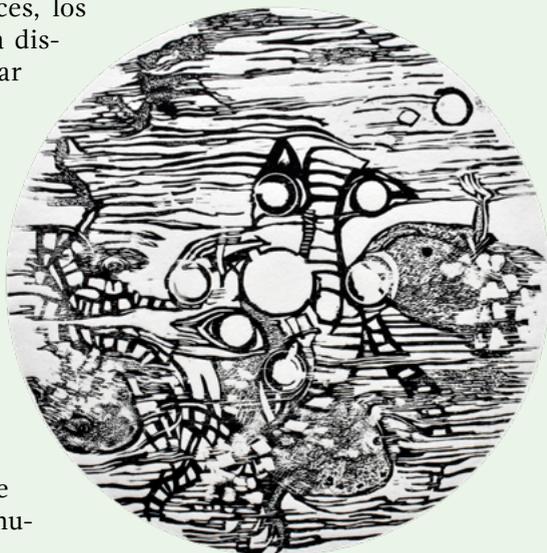
En este ambiente de crisis debe pensarse qué papel puede jugar la universidad pública para apoyar la recuperación de nuestras sociedades en América Latina y qué cambios deben plantearse las instituciones ante los efectos de la pandemia, nuevos y más difíciles retos.

El objetivo de la primera parte de la revista *Universidades* es reflexionar sobre los efectos que ha tenido la pandemia sobre las universidades públicas en Latinoamérica. Aquí voy a expresar algunos puntos de vista sobre tales efectos en el contexto histórico-estructural brevemente descrito: tocaré el nivel institucional, su estructuración y funciones, sobre los actores, personal académico y estudiantes, para rematar con algunos señalamientos sobre las vías del cambio, la política educativa y las relaciones de la universidad con la sociedad, en lo que siga de la pandemia.

Lo institucional

La pandemia ha tenido un impacto en las tres funciones universitarias por el cierre de las instalaciones. En materia docente, las universidades reaccionaron por la vía de educación remota para que los estudiantes no perdieran los semestres. Como la

pandemia se ha prolongado, entonces, los planes son fortalecer la educación a distancia. Ahora se planea cómo integrar la docencia híbrida (presencial y a distancia), la problemática pedagógica de nuevas modalidades de enseñanza, con el propósito de que los jóvenes se mantengan aprendiendo y no se pierda su contacto con las instituciones. Como analista tengo la impresión que en materia docente la hibridez va a ser acompañada por una flexibilización curricular, que apoye el trabajo colectivo, la integración de equipos multidisciplinarios y, desde luego, el uso de tecnologías de la comunicación y la información en el aula.



La organización de la docencia tendrá que sufrir cambios, tal vez bastante radicales, que deben pensarse seriamente para que se procesen con todo el tiempo que requieran⁵. Tendrá que haber políticas muy claras sobre el manejo de la matrícula y garantizar que todos tengan acceso a la conectividad con el equipo adecuado. La digitalización y la inteligencia artificial llegaron y se van a desarrollar.

Las instituciones requerirán refrendar principios y fortalecer valores académicos y políticos, nuevos y viejos. La reconfiguración de las universidades requerirá su presencia en la opinión pública, para mantener su contacto directo con la sociedad y con los gobiernos federales y estatales.

Los estudiantes

¡Que nadie salga de su casa! El que salga tiene que usar cubrebocas y careta, manteniendo la sana distancia. Pero se dice que es preferible quedarse confinado y lavarse las manos muchas veces al día. De muchas fuentes acreditadas, se indica que la pandemia va a durar todo este año, 2021, lo mismo que el encierro.

Y los jóvenes estudiantes universitarios ya están cansados del confinamiento, deprimidos, enojados por sentirse vigilados por los padres, con incertidumbre⁶; tienen inestabilidad emocional. Y ¿cómo estudiamos en casa? No hay condiciones en todos los hogares. La brecha digital se ha dejado sentir en todo su apogeo⁷. Al principio de la docencia por vía remota, además, hubo muchas quejas sobre la mala actuación de los profesores dando clases por Zoom. A los estudiantes no les gustó la experiencia. Otros se mantienen temerosos de lo que les espera en el mercado laboral. En las universidades públicas, los estudiantes son el actor más fuertemente dañado. Entre otros daños, la covid-19

ha tenido una enorme influencia para reducir los flujos internacionales de estudiantes.

Los académicos

Por lo que toca a los profesores, la pandemia ha tenido, igualmente, efectos disruptivos. Por ejemplo, los profesores de mayor edad no solo son más vulnerables a las condiciones sanitarias, sino que también son quienes poseen menos capacidades para reprogramarse frente a la digitalización. Se suman la incertidumbre de un retiro digno, a lo que se agrega una presión insólita de evaluaciones permanentes, a causa de la burocratización, después de muchos años de trabajo que han confirmado la capacidad académica.

Los profesores que usan alguna plataforma dicen que quedan exhaustos. Con la pandemia, además, se han suspendido muchos proyectos de investigación, igual que la asistencia a congresos, y hacer el trabajo desde casa, ha provocado que docentes e investigadores se enfrenten a un clima de desconfianza por parte de las instituciones, clima que se filtra a la sociedad. En varios países podrían ocurrir despidos de una parte de los académicos, lo que va a calentar políticamente a las instituciones.

Las vías del cambio

Un punto final. Hay muchas vías para el cambio institucional a partir de los efectos de la pandemia sobre las universidades. Pero lo primero que se antoja señalar es que cualquiera que sean los cambios, es indispensable conservar la libertad académica y la autonomía, principios desde los cuales se organiza la universidad en su interior y en sus relaciones con la sociedad⁸.

La pandemia y lo que sigue están poniendo a las instituciones universitarias en un escenario en el que será indispensable modificar muchas formas de hacer la actividad académica, a lo que se añade mayores demandas por educación y conocimiento apropiados a los nuevos tiempos. La pandemia también ha tocado a la gestión, la gobernabilidad y la administración institucional. Va a ser necesario reconfigurar a la institución universitaria para renovar el *ethos* y la identidad académica en cada comunidad.

Los tres artículos que siguen representan una ilustración clara de lo que tenemos que reflexionar universitarios y sociedad para aprovechar y reforzar a nuestras universidades públicas.

Notas

1. En México, la información disponible muestra que hay más miedo a sufrir un delito del orden común, que a contagiarse por el coronavirus. Aun así, más de cuatro quintos tienen algún conocido que ha muerto por coronavirus (Mitofsky, Encuesta, Marzo, 2021)
2. En la quincuagésima novena encuesta nacional de la covid-19 (Mitofsky, Encuesta, Marzo, 2021) se encuentra que en México “el temor a morir de covid-19 baja de 76%, que registró en la primera semana de enero, a 68% en el mes de Marzo aunque se mantiene un alto el temor a contagiarse”.
3. Por ejemplo, más de dos quintas partes de los entrevistados en una encuesta no aprueban la forma como ha manejado la pandemia el gobierno de México En países como Argentina y Chile la incertidumbre es la opinión dominante (más de dos quintas partes) (Encuesta Celag.org.2021). En Argentina, tres cuartas partes de los entrevistados por el Celag aprueba lo que hace el gobierno, pero en Chile apenas sobrepasa el cuarto (27.2%). En México, solo lo aprueba la mitad. En cuatro países de la región Argentina, Bolivia, Chile y México entre un 60% y un 90% opina que el Estado debe dirigir e impulsar la economía (Encuesta Celag.org. 2021).
4. Véase el trabajo de Alcántara en este número de la revista.
5. Véase, en este número, el planteamiento de Porter, que ciertamente merece una discusión en la que participen profesores e investigadores de varios campos del conocimiento.
6. En este número de la revista se incluye un artículo sobre los jóvenes estudiantes universitarios.
7. En América Latina el hiato digital es muy pronunciado entre quienes tienen servicios de internet y cuentan con una computadora y quienes no tienen ninguno de los dos. En países como Argentina, Brasil y Chile la población cuenta con un mayor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, que en México. Véase el trabajo de Gómez Navarro *et al.* (2018).
8. Sobre los valores que debe ostentar la universidad que nos hará falta puede verse Muñoz (2011). Y Carrasco (2018).

Referencias

- Auge, M. 2014. *Los nuevos miedos*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Carrasco, A. 2020. “Algo más que ciencia: la importancia de las Humanidades en la pandemia”. *Revista Digital La Marea*. Abril.
- Navarro, D.A.G.; López, R.A.A; Domínguez, M.M.; de León Castañeda, C.D. 2018. “La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México”. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento* 6 (16), 49-68.
- Muñoz, H. 2010. *Estrategias y políticas para construir la universidad que falta*. Serie Cuadernos Digitales del Seminario de Educación Superior de la UNAM, núm. 1. México: SES, UNAM.



“Llegó de la nada y está afectando el futuro de todos”: la irrupción de la pandemia y sus efectos en las universidades mexicanas

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación por la UNAM y miembro del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior por la UNAM. Investigador Nacional e integrante de la Academia Mexicana de Ciencias.

Resumen

Este artículo analiza algunos de los efectos más visibles que la pandemia de la covid-19 ha dejado en algunas de las instituciones de educación superior mexicanas. El interés principal del análisis se enfoca al examen de algunos de los impactos de la emergencia sanitaria en los estudiantes universitarios y sus familias en la salud, la economía y la educación. Los apartados en que se divide este trabajo se enfocan en la revisión de algunos de los aspectos más relevantes de estas tres esferas en los planos internacional y nacional. Adicionalmente, se discuten las posibilidades e implicaciones de una próxima reapertura de escuelas y universidades, subrayando la necesidad de prestar atención especial a las carencias y pérdidas de aprendizaje de los estudiantes durante la suspensión de las actividades presenciales.

Palabras clave: Educación superior; covid-19; estudiantes; México.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.89.564>

“Só aconteceu, do nada, afetando o futuro de todos”: a irrupção da pandemia de covid-19 e seus efeitos nas universidades mexicanas

Resumo

O artigo analisa os efeitos mais visíveis que a pandemia de covid-19 deixou em algumas das instituições de Ensino Superior mexicanas. O interesse principal da análise é a observação de certos impactos da emergência sanitária nos estudantes universitários e suas famílias na saúde, a economia e a educação. As seções que dividem o artigo se centram na revisão dos aspectos mais relevantes de essas três esferas nos planos internacional e nacional, além de discutir as possibilidades e implicações de uma próxima reabertura das escolas e universidades, destacando a necessidade de prestar especial atenção às carências e a perda da aprendizagem nos estudantes durante a suspensão das atividades presenciais.

Palavras-chave: covid-19; Ensino Superior; estudantes; México.

“It Came from Nowhere and Is Affecting Everyone’s Future”: The Irruption of the covid-19 Pandemic and Its Effects on the Mexican Universities

Abstract

This is an analysis of the most visible effects of the covid-19 pandemic on some of the Mexican higher education institutions. It is focused on the impact of the sanitary emergency on the university students and their families’ health, the economy, and the education. The sections of this work are focused on the most relevant aspects of the three mentioned spheres, from the national and international perspectives. In addition, the possibilities and implications of a forthcoming reopening of schools and universities are discussed, emphasizing the necessity of paying attention to student’s learning gaps during the suspension of face-to-face activities.

Keywords: covid-19, higher education, students, Mexico.

Introducción

La frase que titula este trabajo, “Llegó de la nada y está afectando el futuro de todos” que titula fue mencionada por Erick, un estudiante del nivel medio superior en una entrevista periodística (*La Jornada*, 24/02/2021). En ella el joven expresa el desconcierto y el alcance de los efectos de la pandemia de la covid-19, tanto en su aprendizaje como en las relaciones con sus compañeros y compañeras de escuela, y también sobre su futuro. Para Erick y muchos jóvenes como él, además del aislamiento social, su aprendizaje se ha visto afectado por la falta de dominio de la tecnología digital y de compromiso por parte de algunos de sus maestros. Esto es motivo de preocupación pues consideran que no tendrán la formación suficiente para ingresar a los estudios superiores o para conseguir un empleo.

Ya el propio secretario general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Antonio Guterres, señalaba que la pandemia había causado una disrupción sin precedentes en la educación mundial. Advertía que antes de la emergencia sanitaria, había más de 250 millones de niños en edad escolar que no estaban escolarizados y solo uno de cada cuatro alumnos de secundaria de los países en desarrollo dejaba la escuela con un adecuado dominio de las competencias básicas. Subrayaba que en la actualidad el mundo enfrenta “una catástrofe generacional que podría desperdiciar un potencial humano incalculable, minar décadas de progreso y exacerbar las desigualdades arraigadas”. Algunas repercusiones graves se veían en la nutrición infantil, el matrimonio infantil y la igualdad de género. En el terreno educativo, en julio de 2020 se estimaba que las escuelas permanecían cerradas en más de 160 países, afectando a más de mil millones de estudiantes (ONU, 2020).

La pandemia decretada en marzo del 2020 por el director general de la Organización Mundial de la Salud, Tedros Ghebreyesus (OMS, 2020), provocó la paralización de un número importante de actividades económicas, lo cual afectó a grandes industrias como la aviación comercial, hotelería, restaurantes, automotriz, petrolera, entre otras, y también a una infinidad de pequeñas y medianas empresas. A finales de ese año, el balance de la estrepitosa caída de la economía mundial se resumía en las declaraciones de Kristalina Georgieva, directora gerente del Fondo Monetario Internacional (FMI), quien señalaba: “... proyectamos una contracción dramática en 2020 (...), de -4.4% a nivel global, de -3.3% para los mercados emergentes y, desgraciadamente, de -8% para América Latina (Salgado, 2020).

En este artículo se analizan algunos de los efectos más visibles que la pandemia de la covid-19 ha dejado en algunas de las instituciones de educación superior mexicanas. El interés principal del análisis se enfoca al examen de algunos de los impactos de la emergencia sanitaria en los estudiantes universitarios y

sus familias en la salud, la economía y la educación. Los apartados en que se divide este trabajo se enfocan a la revisión de algunos de los aspectos más relevantes de estas tres esferas en los planos internacional y nacional. Adicionalmente, se discuten las posibilidades e implicaciones de una próxima reapertura de escuelas y universidades, subrayando la necesidad de prestar atención especial a las carencias y pérdidas de aprendizaje de los estudiantes durante la suspensión de las actividades presenciales.

Las cifras actuales de la pandemia

A un año de que la OMS declarara la pandemia del coronavirus, la cantidad de casos reportados en el mundo alcanza la cifra de 118 millones, en tanto que el número de muertos rebasa los 2.5 millones. En América Latina y el Caribe, el número de casos sobrepasa los 22 millones (Es. *Statista*, 2021). El panorama en la región de las Américas es el siguiente:

Países con mayor número de casos de covid-19 en América

País	Población	Casos	Muertes
Estados Unidos	328,239,520 (2019)	28,468,736	515,013
Brasil	211,049,530 (2019)	10,718,630	259,271
México	127,575,630 (2019)	2,104,987	188,044
Colombia	50,339,440 (2019)	2,262,646	60,082

Fuentes: Banco Mundial (2021). Población total; OMS (2021a); Brote de enfermedad por coronavirus (covid-19). Situación en las Américas.

Ante la gravedad de la pandemia y sus mortíferos efectos, la humanidad ha puesto sus esperanzas en el desarrollo de una vacuna que pueda detener la propagación de la covid-19. La búsqueda de un biológico para prevenir y evitar el contagio del coronavirus puso en intensa actividad a varios grupos de científicos del mundo desde el comienzo mismo de la pandemia. Fueron los grandes laboratorios farmacéuticos del Reino Unido, Alemania, Estados Unidos, China, Rusia e India, quienes con su enorme capacidad financiera lograron desarrollar y producir a gran escala las vacunas.

A finales del 2020 comenzó la aplicación en esos países y posteriormente se empezaron a vender los biológicos a otras naciones. Sin embargo, el reto de tener vacunas disponibles para todos los habitantes del planeta ha sido una tarea monumental. Los países que iniciaron primero ya han comenzado a cubrir a amplios sectores de su población e incluso algunos como el Reino Unido, lo han hecho casi en su totalidad. Pero el gran problema es que la mayoría de los países en vías de desarrollo y los menos desarrollados apenas están comenzando o algunos de plano no lo han hecho porque no ha sido posible satisfacer la gran demanda o debido a la falta de recursos financieros para poder comprar las vacunas.

Frente a esa situación la ONU, la OMS y varios países impulsaron una iniciativa llamada COVAX, mecanismo que pretende una distribución mundial equitativa de las vacunas para poder distribuir 2 mil millones de dosis al final de 2021. Lo que COVAX ofrece es proveer dosis de vacunas para al menos 20% de la población de los países. Además, pone a disponibilidad

una cartera de vacunas diversificada y activamente gestionada. También promete entregar las vacunas tan pronto estén disponibles. Ello permitirá poner fin a la etapa aguda de la pandemia y reconstruir las economías (OMS, 2021b).

Impacto de la contingencia de la covid-19 en la economía

Como se mencionó al principio de este trabajo, el impacto de la pandemia de la covid-19 ha sido uno de los más devastadores en la historia mundial reciente. La OECD estima que la actividad económica mundial cayó 6% en 2020 (OECD, 2020). América Latina ha sido golpeada muy fuerte por la pandemia, ya que desde antes era considerada como la región más desigual del mundo. Además, desde 2014, la región había ido registrando el periodo de crecimiento más bajo desde 1950, con tasas de crecimiento inferiores al promedio de la OCDE, y prácticamente sin expansión económica alguna en 2019. Estos datos indican que el potencial de crecimiento regional ya era escaso, aun antes de la emergencia sanitaria (OCDE/Naciones Unidas/CAF/Unión Europea, 2020).

La directora gerente del FMI ha señalado que, según los datos actuales, Latinoamérica tiene 8% de la población mundial, acumula 20% de los casos y 30% de las muertes. La causa de la morbilidad y la mortalidad se atribuye a la enorme desigualdad en la disponibilidad y prestación de servicios en los sistemas de salud (Salgado, 2020). Las acciones que los países han dispuesto en materia de salud están afectando de manera significativa a la actividad económica y, por tanto, a las condiciones sociales. Además, la marcada disminución de la demanda mundial, una reducción considerable de los precios de las materias primas, la volatilidad financiera y otros efectos asociados al descenso de la inversión, la contracción del turismo y posible descenso de las remesas, plantean un escenario complejo. Se estima que el crecimiento económico en América Latina descenderá entre 7% y 9% en 2020 (CEPAL, 2021).

En el contexto antes descrito, se aprecia que la región es la más golpeada pues por muchas décadas se acumularon brechas estructurales, un acceso fragmentado a servicios de salud y de protección social. En este sentido la CEPAL señala que la crisis detonada por la pandemia de covid-19 va a ser más larga de lo que se pensaba. En un escenario positivo, la economía de la región se recuperará a niveles previos a los de la pandemia apenas en 2024. Pero en caso de que el crecimiento se estanque en las tasas de los últimos seis años, la mejora no se registraría en la siguiente década (Villanueva, 2020).

Asimismo, la contracción de la actividad provocada por la pandemia está teniendo una enorme repercusión socioeconómica que afecta a los grupos más vulnerables. En América Latina, casi un 60% de los trabajadores pertenece al sector informal. Más aún, antes de la crisis, cerca de 40% del total de trabajadores no contaba con ningún tipo de seguridad social. Esta situación hace que debido a la emergencia sanitaria aumenten los niveles de pobreza y desigualdad, ya estancados desde 2014. Dentro del sector empresarial, la crisis será especialmente complicada para las micro y pequeñas empresas, que carecen de recursos para amortiguar el impacto: 2.7

millones, en su mayoría microempresas, podrían cerrar, lo que supondría la pérdida de 8.5 millones de puestos de trabajo (OCDE/Naciones Unidas/caf/Unión Europea, 2020).

En México, la CEPAL estima una contracción del 9% y una recuperación de 3.8% para 2021. Estas proyecciones están sujetas a cambios y dependerán del proceso de vacunación, las políticas fiscales y monetarias de apoyo, de la inversión y de la disciplina de las personas para seguir las recomendaciones del confinamiento (Villanueva, 2020).

Como puede verse, en este breve y amplio marco económico, los fuertes impactos de la pandemia del nuevo coronavirus covid-19 han afectado las vidas de millones de habitantes en la región y plantean un desafío enorme para los gobiernos y las sociedades en los años por venir. Los impactos sobre el sistema educativo, en general, presagian grandes dificultades para las instituciones y sus principales actores: estudiantes, profesores, personal de apoyo y funcionarios.

Efectos de la pandemia en las instituciones educativas y la vida académica

Una de las primeras acciones tomadas por los gobiernos de los países para enfrentar la creciente ola de contagios del coronavirus covid.19 fue decretar el cierre de todos los establecimientos escolares. En México, la suspensión de las actividades educativas presenciales fue indicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en los primeros días de marzo del 2020 (DOF, 16/03/2020). Posteriormente, la UNAM, otras universidades autónomas y el resto de las instituciones de educación superior acordaron suspender también sus actividades académicas presenciales (DGCS-UNAM, 2020).

De acuerdo con datos de la UNESCO, a finales de marzo de 2020, 166 naciones habían cerrado sus escuelas y universidades. A nivel mundial, unos 1,520 millones de alumnos (87% de los estudiantes del planeta), se vieron afectados por la medida. Asimismo, se estimaba que 63 millones de maestros en el mundo dejaron de laborar en las aulas de las escuelas (IESALC-UNESCO, 2020). Para el sector educativo de muchos países, el hecho de que los gobiernos dieran prioridad al financiamiento del sector salud y al rescate de la economía, significó contar con menos recursos económicos. No obstante, algunas naciones como Australia, Canadá, Italia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos, pudieron reaccionar medidas financieras inmediatas para apoyar a los sistemas educativos y a los estudiantes para hacer frente a las interrupciones y el impacto económico del cierre de escuelas y universidades (Schleicher, 2020).

Frente a la necesidad de suspender las actividades académicas presenciales, las instituciones educativas de todos los niveles implementaron rápidamente las clases a distancia utilizando diversas herramientas digitales. En el caso de las universidades, a nivel internacional, a la afectación por la suspensión de actividades presenciales se agregó el cierre de fronteras de algunos países, lo cual perjudicó sobre todo a los estudiantes internacionales. Para este tipo de alumnos, se interrumpió la continuidad de su aprendizaje,

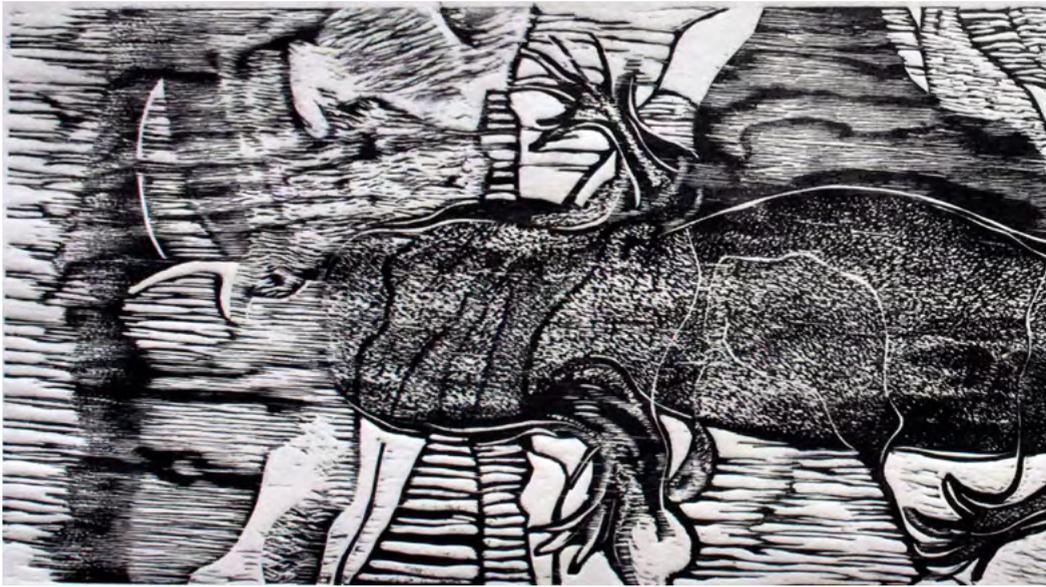
se afectó su seguridad y su estatus legal, así como su percepción del valor de estudiar en el extranjero para obtener un grado académico (Brown y Salmi, 2020; Schleicher, 2020). Además, en casi todas las instituciones de educación superior se suspendieron las actividades de intercambio de estudiantes y profesores, al igual que los viajes internacionales y la organización de congresos, conferencias y otras actividades académicas. Asimismo, algunas investigaciones se retrasaron o cancelaron (Brown y Salmi, 2020).

Casi todos los países hicieron uso de una amplia gama de recursos para apoyar el aprendizaje de los alumnos durante el periodo en que no podían asistir a las escuelas y universidades. Entre ellos se incluyen paquetes instructivos (libros de texto, hojas de cálculo y materiales impresos), programas de radio y televisión educativas, así como recursos instructivos en línea. En todos los casos las naciones utilizaron una variedad de recursos para poder alcanzar al mayor número posible de estudiantes (Schleicher, 2020). Sin embargo, fueron muy pocas las instituciones que al principio de la transición de lo presencial a lo virtual estaban preparadas para hacer el cambio de manera adecuada y eficiente. Hubo confusión e improvisación por parte de autoridades, personal académico, estudiantes y padres de familia ante el cambio tan abrupto e imprevisto (Alcántara, 2020).

Ante la declaración de emergencia sanitaria por la Secretaría de Salud y el acuerdo decretado por la Secretaría de Educación Pública en marzo de 2020 para cerrar todos los establecimientos escolares públicos, las universidades federales y las universidades autónomas, también suspendieron sus actividades académicas presenciales y poder así salvaguardar la salud de estudiantes, profesores y todo su personal administrativo. Las instituciones que forman parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), acordaron una serie de medidas para enfrentar la contingencia y proseguir con las actividades académicas de manera virtual.

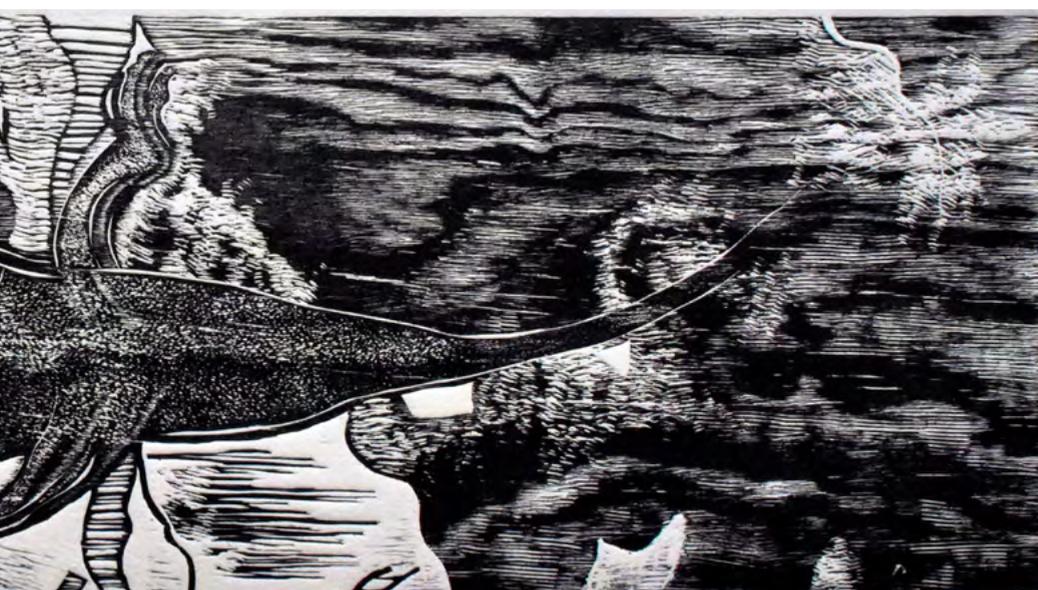
De esa manera, cada una de las universidades e instituciones de educación superior (IES) que se agrupan en las seis regiones del país (sur-sureste, centro-sur, metropolitana, noroeste, centro-occidente y noroeste), diseñaron e implementaron diversos programas y acciones, incluyendo planes de contingencia, disponibilidad de recursos digitales (aulas virtuales y plataformas, etc.), comisiones y comités especiales, campañas, protocolos, tutoriales, entre otros. La enorme variedad de programas y acciones fue colocada en la página electrónica principal de cada una de las IES (ANUIES, 2020).

Por otro lado, la necesidad de disponer de herramientas de cómputo y buena conectividad para aprovechar los recursos digitales, puestos a disposición de los estudiantes de los distintos niveles educativos, puso de manifiesto las enormes inequidades de diversas sociedades, tanto en los países menos desarrollados como en los llamados “en vías de desarrollo” e incluso de algunas naciones altamente industrializadas.



En el caso de América Latina y el Caribe (ALC), el acceso a internet sigue estando fuertemente vinculado al ingreso de los hogares. Un documento de la OCDE, la ONU, el CAF y la Unión Europea señala que, en promedio, hay una diferencia de casi 40 puntos porcentuales entre el porcentaje de la población total que usa internet del quintil más rico (75%) al más pobre (37%). El uso de internet es considerablemente superior entre las personas de 15 a 34 años (más de 60%) que en la población de 65 a 74 años (18%) y los mayores de 74 años (8%). El número y la proporción de usuarios urbanos supera las cifras registradas en núcleos rurales (hasta casi cuatro veces en algunos países). Asimismo, los alumnos de 15 años que asistían a centros de entornos favorecidos de la región tenían más probabilidades de acceder a una plataforma eficaz de apoyo al aprendizaje en línea que los que asistían a centros de entornos desfavorecidos (OCDE/Naciones Unidas/CAF/Unión Europea, 2020).

Siendo México una de las sociedades más desiguales del mundo, no es extraño que exista una gran inequidad en las oportunidades educativas y en la distribución de medios y herramientas digitales. (Lloyd, 2020) señala que entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea están: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución. El conjunto de estos factores constituye la denominada “brecha digital”, entre quienes pueden acceder a las TIC y quienes quedan excluidos. En cuanto al acceso estas tecnologías, el país ocupa el lugar 87 a nivel mundial y el 8 en la región latinoamericana. Además, solo 45% de los mexicanos cuenta con una computadora y 53% tiene acceso a internet en su vivienda. En cuanto a la ubicación geográfica, en las áreas urbanas 73% de la población utiliza internet, frente a 40% en las zonas rurales. Más aún, solamente 4% de los residentes rurales cuenta en su casa con internet.



Mapa de riesgos II.

Existen también grandes desigualdades entre estados del norte (Baja California, Coahuila y Sonora), donde 80% de los pobladores tiene acceso a internet, en tanto que en entidades como Michoacán, Guerrero y Oaxaca solo accede 50%. La brecha se agranda más cuando se considera la pertenencia a grupos étnicos, ya que solo 11% de los hablantes de una lengua indígena posee una computadora y apenas 9.8% cuenta con internet. Asimismo, poco menos de la quinta parte (18%) de los estudiantes universitarios, en promedio, no cuenta con el servicio ni tiene computadora en casa, lo cual le impide seguir las clases en línea. En términos generales, también los alumnos de los establecimientos universitarios particulares tienen mayor acceso a las TIC y a la conectividad digital. A ello se agrega el factor cultural que se relaciona con la escolaridad de los padres.

Otro factor de desigualdad lo constituyen las diferencias entre los diversos tipos de instituciones de educación superior, donde por un lado se encuentran las universidades federales, las autónomas estatales y las particulares más consolidadas, y en el otro se hallan los institutos y universidades tecnológicas, las escuelas normales y las universidades interculturales. A pesar de los esfuerzos del gobierno y de las instituciones de educación superior por brindar apoyos a los estudiantes con mayores necesidades, a través de programas de préstamo o donación de tabletas, convenios con proveedores para ofrecer internet de bajo costo o gratuito y de apoyos económicos mensuales a los estudiantes, persiste la inequidad en cuanto a las oportunidades educativas (Lloyd, 2020).

Una de las consecuencias más impactantes de la pandemia ha sido la deserción y el abandono de los estudios por motivos económicos, de salud, familiares y emocionales, entre otros. Alguno más lo hicieron por la pérdida del interés y la motivación debido a la falta de adaptación al nuevo sistema de enseñanza por vía remota, entre otros. Aunque todavía no existen datos que permitan analizar con precisión el fenómeno del abandono

y la suspensión de estudios, tanto en la educación obligatoria, como en el nivel superior, la UNESCO calcula que al menos 24 millones de niños y jóvenes no regresarán a la escuela, y esto debido exclusivamente a la repercusión económica de la crisis (UNESCO, 2021).

Datos preliminares publicados por el periódico *Milenio*, indican que, de enero a noviembre de 2020, un total de 7,700 alumnos de bachillerato y licenciatura de la UNAM habían suspendido sus estudios¹. De acuerdo con esta información, la cifra anterior muestra un aumento de 229 con respecto al año anterior (2019), en el que 2,343 alumnos decidieron hacer un alto en sus estudios. Asimismo, los datos disponibles señalan que 90% de quienes suspendieron temporalmente sus estudios cursaba estudios de licenciatura. El porcentaje restante correspondía a estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), (Ríos, 2021). Es importante subrayar que los datos mencionados solamente se refieren a quienes utilizaron el mecanismo de “baja temporal” de sus estudios, lo que no implica necesariamente que ya no retornarán a la institución, pues tienen la oportunidad de reanudarlos en el siguiente ciclo escolar.

Además de los efectos directos de la pandemia de la covid-19 en la salud física de los alumnos, también tuvo un impacto importante sobre su salud mental. En una encuesta reciente aplicada a cerca de 17,000 estudiantes universitarios en 21 países, 56% expresó que su salud mental se vio afectada durante la pandemia de la covid-19. Brasil obtuvo el porcentaje más alto, con 76%, seguido por los Estados Unidos 75%, Canadá 73% y el Reino Unido 70%. Con 25% Italia tuvo el menor número de estudiantes que dijeron que su salud mental se había afectado, seguida de Rusia 29%, China 38% y Corea del Sur 39%. Kenia, el único país africano entre los 21 países de la encuesta, reflejó el promedio mundial con 56 por ciento.

El propósito general del estudio fue realizar una encuesta sobre las vidas, esperanzas y temores de los estudiantes universitarios en todo el mundo en la era de la covid-19 y más allá. Los investigadores de la *Encuesta Mundial de Estudiantes (Global Student Survey)*, preguntaron acerca de diversos aspectos de su salud mental, su endeudamiento, sus percepciones del aprendizaje en línea, sus actitudes hacia sus países y las perspectivas de trabajo futuras.

Los encuestadores entrevistaron a 16,839 estudiantes universitarios de pregrado de entre 18 y 21 años de Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Francia, Alemania, India, Indonesia, Italia, Japón, Kenia, Malasia, México, Rusia, Arabia Saudita, Corea del Sur, España, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos. El tamaño de la muestra de estudiantes por cada país varió de 500 a 1,007, y los resultados globales representan los hallazgos combinados de los 21 países estudiados.

Durante las entrevistas, ocho de cada 10 estudiantes (82%) confirmaron que en la mayoría de las universidades de todo el mundo se suspendió el aprendizaje presencial durante la pandemia. Mientras que 86% de los estudiantes dijeron que sus universidades proporcionaron recursos suficientes para el aprendizaje en línea durante este tiempo, solo 50% calificó la oferta en línea de sus universidades como excelente.

Aunque los estudiantes parecieron estar en espera del retorno a las actividades presenciales, hubo fuerte evidencia de que no les importaría continuar con el aprendizaje en línea si, a cambio de ello, obtuvieran una reducción en el pago de las matrículas. En este sentido, se observó que el estrés financiero constituye una fuente muy importante de preocupación para quienes han recurrido a créditos para pagar sus estudios. 35% de los estudiantes encuestados que tienen un préstamo dijo que pierden el sueño por ese motivo, mientras que 21% dijo que les provoca tanta ansiedad que han tenido que buscar ayuda médica.

Los estudiantes hicieron hincapié en que van a la universidad no solo para educarse, sino para obtener en el futuro un empleo con buenas prestaciones sociales y perspectivas profesionales. Más de las tres cuartas partes de los estudiantes en economías emergentes consideran que su educación los está preparando bien para el mercado de trabajo, en comparación con 63% en economías desarrolladas.

En cuanto a los dos mayores problemas que enfrenta su generación, la cuarta parte de los estudiantes identificó el acceso a puestos de trabajo de calidad, así como que los ricos se vuelven más ricos y los pobres son cada vez más pobres. Resultó muy inquietante el que un tercio de la población estudiantil mundial, representada en la muestra, consideró que no viven en una sociedad libre y abierta que apoya la diversidad, los menos afortunados, y ofrece a todos la igualdad de oportunidades. Finalmente, pese a los crecientes retos y presiones en el aprendizaje causadas por la pandemia de la covid-19, y por la ampliación de las disparidades económicas, 56% de los encuestados aún se siente optimista y listo para enfrentar los desafíos en los años venideros (Chegg.org, 2021).

De los datos referidos a los 1,004 estudiantes universitarios que integraron la muestra de México, es posible destacar que 37% considera que el país es un buen lugar para vivir. Este es el segundo porcentaje más bajo de todos los países encuestados, después de Argentina 16% e igual que Rusia 37%. Asimismo, casi ocho de cada 10 (79%) expresaron que su educación corresponde con el precio que pagan por ella, la segunda opinión más alta de los países participantes, después de China 89%. Los estudiantes universitarios mexicanos expresaron haber pasado un promedio de 27 horas por semana dedicados a sus estudios durante el confinamiento, al igual que Italia. Menor tiempo obtuvieron Rusia y España (25 horas).

Asimismo, poco más de la mitad (54%) estuvo de acuerdo con el siguiente enunciado: “me gustaría que mi universidad ofreciera más opciones de aprendizaje en línea, siempre y cuando significara pagar menos colegiaturas”. En este sentido, 14% de los estudiantes mexicanos encuestados tenía un préstamo o un crédito educativo. Por otro lado, 53% consideró que su salud mental se había afectado durante la emergencia sanitaria de la covid-19 en los siguientes aspectos:

- Aumento del estrés y la ansiedad (88%).
- Búsqueda de ayuda para su salud mental (15%).
- Pensamientos suicidas (13%).

En cuanto al panorama de sus aspiraciones de realizar una carrera profesional y cumplir sus metas, el porcentaje de acuerdo con los enunciados de la encuesta fue el siguiente:

- “Mi educación universitaria tiene una buena relación calidad-precio” (79%).
- “Mi educación me prepara bien para el mercado laboral” (79%).
- “En general, considerando todo, me siento feliz” (74%).
- “Creo que tendré mi propia vivienda antes de cumplir 35 años” (72%).
- “Tengo esperanzas sobre mis finanzas en el futuro” (70%).
- “Mi país es un buen lugar para vivir” (37%).

Otro grupo de preguntas mostró que 66% de los encuestados mexicanos tuvo problemas el año pasado para pagar al menos uno de los siguientes rubros: comida (35%); servicios (28%); gastos médicos (22%); y renta o hipoteca (13%).

Finalmente, en lo referente a los tres principales problemas que enfrenta su generación, los porcentajes de respuesta fueron los siguientes:

- Acceso a empleos de calidad (34%).
- Cambio climático (20%).
- Que los ricos sean más ricos y los pobres sean más pobres (19%).

Aunque por falta de espacio para discutir a profundidad la validez de esta amplia encuesta, su valor reside en mostrar las opiniones e inquietudes de jóvenes participantes provenientes de 21 países, respecto a los efectos que la pandemia tuvo sobre diversos aspectos de su salud mental y sus inquietudes acerca de su aprendizaje, formación profesional y sus perspectivas de futuro.

Otro de los saldos que ha dejado la pandemia del nuevo coronavirus sars-cov-19 han sido las pérdidas en el aprendizaje. Aunque se requieren estudios que valoren con mayor precisión hasta donde han llegado dichas pérdidas una vez pasada (o al menos controlada) la emergencia sanitaria, y cuando se lleven a cabo las evaluaciones correspondientes, resulta relevante analizar lo que hasta ahora se ha realizado sobre el tema.

Un ejemplo interesante es el trabajo elaborado por Hanushek y Woessmann (2020), quienes advierten que a medida que los alumnos regresan gradualmente a las escuelas, los altos costos de no aprender deben tomarse en cuenta. El futuro impacto de las pérdidas de aprendizaje en el pasado y en el futuro requieren ser consideradas cuando llegue el tiempo de diseñar el aprendizaje presencial y desde casa, y cuando las clases volvieran a cancelarse nuevamente de manera local o global por algún rebrote de infecciones.

En términos generales, la investigación en economía de la educación muestra que cada año adicional de escolaridad incrementa el ingreso en porcentaje de 7.5 a 10%. En otras palabras, la pérdida del aprendizaje en un tercio del año escolar reduciría los futuros ingresos económicos de los alumnos a 3%. Por ello, la pérdida de habilidades cognitivas a consecuencia del cierre de las escuelas y las formas de su reapertura, constituyen un importante problema social.

Los costos del cierre de escuelas y las pérdidas de aprendizaje asociadas van más allá de los bajos ingresos que esta generación puede esperar. Una fuerza laboral con menos habilidades implica menores tasas de crecimiento económico nacional. La pérdida de un tercio anual en aprendizaje efectivo solamente para los estudiantes afectados por los cierres de principios del 2020 reducirá el PIB nacional en 1.5% anual en lo que resta del siglo. Si la reapertura de las escuelas (que también incluirá a nuevos estudiantes) no cumple con los mismos estándares que antes de la pandemia, los impactos sobre el bienestar en el futuro serán proporcionalmente mayores.

Además de los efectos económicos en las pérdidas de habilidades cognitivas, existen otros costos potenciales importantes debidos a pérdidas en el desarrollo socioemocional de los niños, aunque no se conozca aún ni la magnitud o el impacto económico de éstos. Existe una importante evidencia anecdótica de que los niños, provenientes de contextos desfavorecidos y los alumnos con necesidades educativas especiales, tienen dificultades para afrontar la fase de aprendizaje en el hogar. Debido a diferentes tipos de presiones, el cierre de las escuelas aparece como el mayor obstáculo para la igualdad de oportunidades educativas y puede llevar a una mayor desigualdad en la sociedad (Hanushek y Woessmann, 2020).

Propuestas para la reapertura de los establecimientos educativos

Son varios los planteamientos para abrir nuevamente las escuelas y universidades. La preocupación principal ha sido hacerlo bajo procedimientos que garanticen el cuidado de la salud de todos los integrantes del sistema educativo. Asimismo, se ha subrayado la necesidad de dotar a estudiantes y profesores de las herramientas necesarias (digitales y de otro tipo), para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos aspectos críticos para que ello ocurra son la evaluación de lo aprendido durante el periodo de suspensión de las actividades presenciales, la realización de diagnósticos que conduzcan a la elaboración de programas y acciones remediales para los alumnos que lo requieran, la reanudación de la gestión administrativa, sobre todo en lo que se refiere a los trámites escolares suspendidos, la valoración del estado en que se encuentra la infraestructura de los establecimientos escolares, el funcionamiento de las herramientas y dispositivos electrónicos que estuvieron inactivos durante la suspensión de actividades presenciales, entre otras.

Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), se interrogan acerca de cómo será la vuelta a las instituciones educativas, así como el tipo de experiencias que dejarán los meses de “aislamiento conectado” en profesores, estudiantes, funcionarios y empleados de las escuelas y universidades. También se preguntan sobre las políticas educativas que será necesario activar para el regreso a las instituciones, y el tipo de evaluación para estimar el impacto del uso de las tecnologías orientadas a dar “continuidad pedagógica” en las trayectorias de los estudiantes. Consideran que el retorno a lo presencial no será una simple restauración de la situación anterior, ni tampoco algo radicalmente diferente a la situación de antes de la pandemia.



A la tierra I.

La recuperación crítica de la experiencia colectiva resultará fundamental para encarar un proceso de reconstrucción asociado a nuevas ideas y formas organizativas para la educación. Y ello supondrá, también, la recreación, actualización, renovación de los anhelos, ideales y utopías de todos los actores del proceso educativo. Para los auto-

res, una primera constatación que arroja la emergencia es que las escuelas y universidades ocupan un lugar privilegiado como instituciones públicas distribuidas en el territorio, y ello les otorga una capilaridad que no es frecuente en las actuales sociedades.

Es preciso fortalecer la escuela y la universidad, que parece ser la opción más deseable y la que tiene más posibilidades de abrirse paso a partir de la experiencia desarrollada en estos meses. No será la misma institución de antes de la crisis, sino otro espacio que debe salir fortalecido de la experiencia acelerada de la digitalización, y que habrá de avanzar hacia nuevas articulaciones con los estudiantes y la sociedad (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

Un documento recientemente publicado por la UNESCO, coincide con los autores anteriores en que la pandemia ha revelado hasta qué punto las escuelas, los docentes y los educadores en general son importantes para la sociedad. No estaban preparados para soportar este golpe y necesitan apoyo para recuperarse y reconstruirse mejor.

El primer imperativo señalado en el documento es reabrir los centros educativos en condiciones de seguridad e inclusión, tomando las medidas pertinentes para proteger la salud y el bienestar de los estudiantes, docentes y personal administrativo. Para esto se debe dar prioridad durante las campañas de vacunación a los 100 millones de docentes y educadores del mundo. El segundo imperativo consiste en reforzar la resiliencia, desde la sanitaria hasta la medioambiental, ante situaciones de crisis futuras. Los diferentes gobiernos y los asociados públicos y privados deben intensificar sus acciones para reducir la brecha digital, aumentar la conectividad y la electrificación, desarrollar contenidos de aprendizaje digital de calidad y ayudar a los docentes a dominar el aprendizaje híbrido y a distancia.

El tercer imperativo consiste en dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para construir un futuro más sostenible, justo y pacífico. Los sistemas educativos deben proporcionar a los estudiantes los conocimientos y modos de pensar necesarios para hacer frente al cambio climá-

tico. También deben reforzar la resiliencia ante la desinformación propagada durante la pandemia. Asimismo, los alumnos necesitan vincular el aprendizaje a los problemas de la vida real para fomentar la toma de conciencia y la responsabilidad hacia nuestro planeta. Al igual que las economías, la educación necesita incentivos. Por ejemplo, una inversión inmediata en programas de recuperación y actualización puede atenuar en 75% los costos de reparación de los daños provocados por la covid-19. La inversión en la educación es la mejor respuesta a la incertidumbre que dominará en el futuro a nuestro mundo durante numerosos meses y, tal vez, años (UNESCO, 2021).

En un tenor similar, Andreas Schleicher (2020) señala dos oportunidades importantes para aprovechar a medida que las escuelas vuelvan a abrir. La primera es valorar el efecto del aprendizaje remoto en las competencias de los estudiantes; y la segunda es continuar fortaleciendo la infraestructura y capacidades para aprendizaje remoto. Al igual que en la propuesta de la UNESCO, Schleicher plantea una serie de pasos para la reapertura segura de los establecimientos educativos: 1) hacer una evaluación de riesgos para todo el personal; 2) desarrollar protocolos claros para la sana distancia; 3) revisar los criterios de asistencia a fin detectar ausencias por motivos de salud; y 4) asegurar una adecuada capacitación de profesores y el personal de apoyo.

Uno de los aspectos más desafiantes en la reactivación de escuelas y universidades es el tamaño de los grupos a fin de mantener la distancia social adecuada, la cual ha probado ser una de las medidas más efectivas para prevenir la propagación de la covid-19. Para ello se han propuesto diversos mecanismos (asistencia alternada por orden alfabético, entre otros) que permitan contar con al menos la mitad de los alumnos en los salones de clase (Schleicher, 2020).

Para Hanushek y Woessmann (2020), el prestar atención al mejoramiento de las escuelas en su apertura, ofrece la oportunidad de desarrollar estrategias para aminorar las pérdidas de aprendizaje ocurridas durante la suspensión de actividades presenciales. Al proseguir el restablecimiento de los programas educativos, aún si la pandemia continúa, es natural que el interés se centre en la mecánica y la logística de la reapertura. Sin embargo, los impactos económicos en el largo plazo requieren de mucho mayor atención porque las pérdidas de aprendizaje, que ya sufrieron algunos estudiantes, exigen mucho mejores enfoques que los considerados actualmente para la vuelta de los establecimientos escolares (Hanushek y Woessmann, 2020).

Consideraciones finales

Este trabajo tuvo como propósito primordial analizar algunos de los impactos de la emergencia sanitaria en las instituciones educativas, particularmente en las de nivel universitario y superior, así como en los estudiantes universitarios y sus familias en la salud, la economía y la educación. En primer lugar, al revisar las cifras de la pandemia a nivel mundial y regional, se observó que México se encuentra entre los países más afectados por la pandemia de la covid-19. Así lo demuestra el número de casos registrados y de fallecimientos. En los meses recientes la esperanza de que una vacuna disminuya significativamente el número de contagios, y permita la vuelta a la normalidad, constituye una luz al final del túnel para el país y el mundo en general. A fin de hacer más equitativa la distribución del biológico a nivel internacional se ha impulsado el mecanismo denominado COVAX.

El texto también describió algunos de los efectos más dañinos para la economía del mundo, la región y la sociedad mexicana. Los daños se vieron acentuados en América Latina y el Caribe por ser la región más desigual del planeta y haber tenido mucho antes de la pandemia, muy bajos niveles de crecimiento económico. En cuanto a los perjuicios en las instituciones y la vida académica, se hizo hincapié en que la suspensión de las actividades presenciales obligó a las autoridades federales y de los establecimientos de educación superior a implementar de manera apresurada actividades académicas remotas con el uso de las tecnologías digitales. La improvisación y el descontrol fueron inevitables en la mayoría de las instituciones, y en buena parte del profesorado. La utilización de las herramientas digitales, para no interrumpir el trabajo académico, hizo más visible las profundas inequidades de nuestra sociedad. Entre los factores que constituyen la llamada “brecha digital” se identificaron la clase social, la raza y la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución.

Otro de los efectos adversos observados durante el periodo de confinamiento fueron el abandono o la suspensión de los estudios, debidos principalmente a razones de salud y economía. Asimismo, la pandemia y el aislamiento provocaron considerables afectaciones en la salud mental de algunos estudiantes, y en otros también se alteraron sus esperanzas, temores y su visión del futuro con respecto a su aprendizaje y sus perspectivas laborales y profesionales. Un aspecto muy relevante que se describió también fue el relacionado con los costos de no aprender (pérdidas de aprendizaje) durante la suspensión de las actividades escolares presenciales.

El último apartado del artículo exploró las posibilidades que se plantean para la reapertura de los establecimientos educativos. Se observó que la principal preocupación para volver a abrir las escuelas y universidades radica en establecer protocolos que garanticen la seguridad con inclusión de todos los integrantes de las comunidades académicas. Para algunos de los autores revisados en esta sección del trabajo, el escenario post pandemia no será el mismo que el anterior, pero tampoco será diametralmente diferente. Muy probablemente se integrarán modelos educativos mixtos, híbridos o intermodales. También se destacó el hecho de que el cierre prolongado de escuelas y universidades puso de manifiesto la importancia de esos establecimientos en todas las sociedades del planeta. La valoración y

aprovechamiento de las experiencias positivas de estudiantes, profesores y otros agentes involucrados en las actividades escolares durante este periodo de confinamiento y cierre de las instituciones, fueron aspectos que se consideraron dignos de atención a la hora de hacer los balances.

Una vez pasada (o al menos controlada) la pandemia del sars-cov-19 y en virtud de las nuevas realidades institucionales y el recuento de los daños (pérdidas de vidas humanas entre los miembros de las comunidades académicas, deserciones, pérdidas de aprendizaje, deterioro y daños intencionales a las instalaciones e infraestructura de las escuelas y universidades, secuelas físicas y emocionales por los contagios y el confinamiento y restricciones financieras, entre otros), cabe preguntarse si las instituciones educativas y quienes integran sus comunidades (estudiantes, profesores, autoridades y trabajadores administrativos), serán capaces de transformar sus prácticas para enfrentar los retos que les planteará la nueva realidad en la reapertura de los establecimientos escolares o si, por el contrario, el peso de la inercia acumulada durante las décadas previas a la emergencia sanitaria les hará volver a una normalidad muy parecida a la anterior. La respuesta se verá en los próximos años.

Notas

1. A finales del 2020, la población estudiantil de la UNAM era de 360,883 alumnos y estaba integrada por 217,818, en licenciatura; 111,569 en bachillerato, 30,6344 en posgrado y 872 en el propedéutico de la Facultad de Música (UNAM, 2020).

Referencias

- Alcántara, A. (2020) Educación superior y covid-19: una perspectiva comparada, *IISUE (2020), Educación y pandemia. Una visión académica*, pp. 75-82, México, UNAM, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 14 de marzo, 2021.
- ANUIES (2020) Acciones ante la contingencia y la continuidad de las universidades <<https://recursosdigitales.anui.es.mx/acciones-de-contingencia-y-continuidad-de-las-universidades/>>, consultado el 14 de marzo, 2021.
- Banco Mundial (2021) Población total. <[datosbancomundial.org/indicador \(SP.POP.TOTL?view=map\)](https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?view=map)>, consultado el 3 de marzo, 2021.
- Brown, C. y J. Salmi (2020), "Putting fairness at the heart of higher education", *University World News. The Global Window on Higher Education*, 18 de abril, <[universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729](https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729)>, consultado el 18 de abril, 2020.
- CEPAL (2021) Financiamiento para el desarrollo en la era de la pandemia de covid-19 y después. Santiago de Chile: CEPAL <https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46710/S2100064_es.pdf> (Consultado el 13 de marzo 2021).
- Chegg.org (2021) *Global Student Survey*, Santa Clara, Calif. <[Chegg.org-global-student-survey-21.pdf](https://www.chegg.com/global-student-survey-21.pdf)>, consultado el 11 de marzo, 2021.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. *Análisis Carolina*, 41, pp. 1-13. <[AC-41-2020 la-ed-de-pasado-manana-i-dussel.pdf](https://www.analisiscarolina.com/AC-41-2020-la-ed-de-pasado-manana-i-dussel.pdf)>, consultado el 7 de marzo, 2021.
- Es. Statista (2021) Número acumulado de casos del coronavirus covid-19 en el mundo, enero-marzo. <<https://es.statista.com/estadisticas/1104227/numero-acumulado-de-casos-de-coronavirus-covid-19-en-el-mundo-enero-marzo/>>, consultado el 11 de marzo 2021).
- Hanushek, E. and Woessmann, L. (2020) The economic impacts of educational losses. *OECD Education Working Papers* Núm. 225, OECD Publishing, Paris, <<https://doi.org/10.1787/21908d74-e>>, consultado el 14 de marzo, 2021.
- IESALC-UNESCO (2020) El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. <<https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>>, consultado el 13 de marzo, 2021.

- Lloyd, M. (2020), Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos del covid-19, en: IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, pp. 115-121, México, UNAM, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 14 de marzo, 2021.
- OCDE/Naciones Unidas/CAF/Unión Europea (2020) *Perspectivas económicas de América Latina 2020. Transformación digital para una mejor reconstrucción*. París: OCDE <<https://www.oecd.org/publications/perspectivas-economicas-de-america-latina-20725183.htm>>, consultado el 12 de marzo, 2021.
- OMS (2020) Alocución de apertura del director general en la rueda de prensa sobre la covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <<https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>>, consultado el 11 de marzo, 2021.
- OMS (2021a) Brote de enfermedad por coronavirus (covid-19). Situación en las Américas. <[who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019](https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019)>, consultado el 3 de marzo, 2021.
- OMS (2021b) COVAX: colaboración para un acceso equitativo mundial a las vacunas contra la covid-19. <[who.int/es/initiatives/act-accelerator/covax](https://www.who.int/es/initiatives/act-accelerator/covax)>, consultado el 12 de marzo, 2021.
- ONU (2020) Discurso de Antonio Guterres, Secretario General de la ONU, “Salvar nuestro futuro” (04 de agosto 2020) <[un/org/es/coronavirus/articulos/future-education-here](https://www.un.org/es/coronavirus/articulos/future-education-here)>, (consultado el 09 de marzo 2021).
- Poy, L. (2021) “El covid también dañó la calidad de la enseñanza, dicen alumnos”, *La Jornada*, domingo 24 de enero de 2021, <<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/24/politica/el-covid-tambien-dano-la-calidad-de-la-ensenanza-dicen-alumnos/>>, consultado el 11 de marzo, 2020.
- Ríos, C. (2021) “Durante la pandemia, se dispara deserción escolar en la UNAM”, *Milenio*, 02/02/2021 <[milenio.com/politica/comunidad/covid-pandemia-dispara-desercion-escolar-unam](https://www.milenio.com/politica/comunidad/covid-pandemia-dispara-desercion-escolar-unam)>, consultado el 14 de marzo, 2021.
- Salgado, A. (2020) “La reputación de Banxico no debe minarse, advierte el FMI” <https://www.dineroenimagen.com/economia/la-reputacion-de-banxico-no-debe-minarse-advierte-el-fmi/129414>, consultado el 11 de marzo, 2021.
- Schleicher, A. (2020) *The impact of covid-19 on education: insights from Education at a Glance 2020*. Paris: oecd. <<https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>>, consultado el 12 de marzo, 2021.
- Secretaría de Gobernación (2020) Diario Oficial de la Federación, 16/03/2020. Acuerdo número 02/03/2020 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#:~:text=ACUERDO%20n%C3%BAmero%2002%2F03%2F20,de%20la%20Secretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n>, consultado el 13 de marzo, 2021.
- UNAM-DGCS (2020) Boletín UNAM-DGCS -236bis. <https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_236bis.html>, consultado el 12 de marzo, 2021.
- UNAM-Portal de Estadística Universitaria (2020), La unam en números <estadistica.unam.mx/numeralia/>, consultado el 14 de marzo, 2021.
- UNESCO (2021) Ha llegado el momento de desplegar el paquete de medidas de recuperación de la educación. París: UNESCO <es.unesco.org/news/ha-llegado-momento-desplegar-paquete-medidas-recuperacion-educacion>, consultado el 11 de marzo, 2021.
- Villanueva, D. (2020) Recuperación económica en AL, “más larga de lo que estimamos”: CEPAL. *La Jornada* (viernes 18 de diciembre de 2020) <[jornada.com.mx/notas/2020/12/16/economia/recuperacion-economica-en-al-mas-larga-de-lo-que-estimamos-cepal](https://www.jornada.com.mx/notas/2020/12/16/economia/recuperacion-economica-en-al-mas-larga-de-lo-que-estimamos-cepal)>, consultado el 12 de marzo, 2021.

Cada escuela, cada ciudad, una universidad

LUIS PORTER

Profesor e investigador del área de Educación para el Diseño en la División de Ciencias y Artes para el Diseño en la UAM-X. Actualmente coordina la red internacional de investigadores Cero-Veinte.

¿Qué universidad nos aguarda en un mundo fluido dominado por la velocidad, la desesperación —pues esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable, el desanclaje espaciotemporal, los sistemas difusos, el totalitarismo del instante y la recreación simbiótica de los cuerpos humano/social/artificial—?

Zygmunt Bauman.

Me pregunto entonces: ¿cuál es la universidad que quisiera tener? Mientras tanto la pandemia va imponiendo cambios con una celeridad forzada y un viraje ciego hacia las nuevas tecnologías. En la virtualidad los matices del factor humano desaparecen. Las personas se homologan en las pantallas con rectángulos pre formateados. No hay escorzos, no hay aromas, no hay calor. Pero tengamos fe, no hay mal que dure cien años. Ya vendrán tiempos mejores con una pandemia virtual provocada por un virus cibernético; entonces colapsarán los bancos, los mercados, los estados, colapsará el mundo conocido y volveremos a nacer.

Flavia Goldstein, fragmento de una carta, febrero 3, 2021.

Suele hablarse del porvenir, como si éste fuera uno, lo cual es evidentemente un error. Del porvenir o de los muchos porvenires cuyas simientes —la imagen es de Shakespeare— aguardan en el seno del tiempo nada nuevo es dable prever, salvo que no se parecerán al presente.

Jorge Luis Borges, *La Argentina soñada*.

Cada escuela, cada ciudad, una universidad

Resumen

Las diversas narrativas sobre el impacto de la pandemia en la educación se han concentrado en subrayar con un tono de entusiasta urgencia el inexorable camino hacia un uso más amplio y experto de las TIC. Permanece sin tocar el ancestral modelo que sigue prevaleciendo en la escuela de hoy, como un bastión inamovible del pasado. La catástrofe en salud pública que el mundo se encuentra viviendo ha trastocado en pocos meses el sentido del tiempo y el espacio, obligándonos a marcar una sana distancia con lo que nos rodea, y un vínculo más estrecho con nosotros mismos, en la medida que el escándalo resulta en un llamado a la reflexión. Se pone así a prueba la toma de conciencia de nuestro propio ser como persona, con relación a la ideología dominante de la prevaleciente universidad público-estatal, y la urgencia de someterla a un intenso examen en pos de su transformación.

Palabras clave: estudiantes, hogar, educación superior, comunidad.

Cada escola, cada cidade, uma universidade

Resumo

As diversas narrativas sobre o impacto da pandemia na educação se têm focado em destacar, com um tom de entusiasta urgência, o inexorável caminho dum uso mais grande e experto das TICS. Ainda não se aproximam ao modelo ancestral que permanece nas escolas de hoje, como um bastião do passado que não se move. A catástrofe de saúde pública que o mundo está vivendo afetou, em poucos meses, o sentido do tempo e o espaço, obrigando a marcar uma distância com o mundo de fora e um vínculo mais próximo com nós mesmos, na medida que o barulho resulte num chamado à reflexão. É assim que se prova a conscientização do nosso próprio ser como pessoa, em relação à ideologia que domina a prevalecente universidade público-estatal, e a urgência de submetê-la numa intensa prova para sua transformação.

Palavras-chave: estudantes; casa; Ensino Superior; comunidade.

Every School, every City, a University

Abstract

The diverse narratives about the impact of the pandemic on education have converged at the inexorable path towards a wider and expert use of ICTs, with a tone of enthusiastic emergency. It remains without touching the ancestral model that prevails in today's schools as an immovable bastion of the past. The public health catastrophe that the globe experiences has disrupted the sense of time and space in few months. It makes us to mark a healthy distance with our surroundings and a closer link to ourselves; in this context, the scandal is a call for reflection. Thus, the consciousness of ourselves as people is a test, in relation to the dominant ideology of the public-state university and the urgency of submitting it into an intense examination in pursuit of its transformation.

Keywords: students, home, higher education, community.

El presente artículo se presenta como una reflexión guiada a partir de la experiencia de construcción de la Política de Género de la Universidad El Bosque. Busca mostrar los aprendizajes recibidos en este proceso y, tras el inicio de su implementación, abrir cuestionamientos sobre la responsabilidad de las universidades frente a las violencias de género, más allá de las que suceden entre sus campus.

El inicio

La literatura que ha proliferado sobre el tema muestra su claro desconcierto y recurre a actitudes y argumentos que podríamos calificar de introvertidos e inmóviles. Este artículo responde al discurso centrado en las TIC, dando cuenta de evoluciones posibles y delineando posibilidades que puedan llevar a nuevas manifestaciones en el crítico escenario actual de la educación superior. La universidad público-estatal, ha ido apartándose drásticamente de su sentido original, y hoy se ve sacudida y conminada a sobrevivir bajo las nuevas condiciones cambiantes. Sin embargo, no se encuentra preparada para hacerlo, podríamos afirmar que se muestra desconcertada. Como confirma J. J. Brunner (2014), “la universidad pública de hoy carece de una narrativa, de una explicación de sí misma y de un sentido que acompañe a sus nuevas formas de organización y prácticas de producción, transmisión y gestión de conocimientos”. Como parte de una institución asaltada, aquellos académicos que han estudiado la universidad y la conocen, deben actuar y emprender sin demora acciones que llamen al cambio. Hoy es el momento de repensar y dar nueva forma al mundo en que vivimos, de adaptarnos a la realidad de esta pandemia y las pandemias futuras, de recu-

perarnos y contribuir a la reconstrucción de instituciones educativas que transformen nuestras ciudades y sean totalmente inclusivas y sostenibles.

A partir de abril del 2020 la comunidad universitaria, y en particular los investigadores educativos, comenzaron a sentir una fuerte inquietud al percibir las consecuencias que la pandemia ejercería sobre la educación en general, y la universidad pública en particular. Ante el cierre de las universidades la comunidad académica generó múltiples acciones virtuales (seminarios, encuentros, textos) que se materializaron en una vasta cantidad de publicaciones bajo el tema “*covid-19 y educación futura*”. Si seguimos el derrotero de las semanas epidemiológicas, veremos que la curva de los contagios fue subiendo a partir de la semana 17 de abril, hasta llegar a un pico en la semana 27-28, a finales de julio. Para ese entonces las prórrogas a la suspensión de actividades normales y la ruptura de rutinas era un hecho que buscó paliarse por medio de la atención en línea. El llamado fue urgente y compulsivo, tomando en corto tiempo una significativa preeminencia. De agosto a noviembre un paulatino descenso de los contagios alentó la subjetiva ilusión, poco razonada de que las cosas irían mejorando hasta un supuesto corto tiempo que regresaríamos a lo que se pregonaba como la “*nueva normalidad*”. Este sentimiento, quizás explicable por lo inédito y amenazante de la situación, predominó por encima de los pronósticos científicos que las autoridades promulgaban día tras día, advirtiendo acerca de la lenta, amenazante e incierta evolución de la pandemia. Durante esas semanas, los expertos en el uso de las herramientas electrónicas sintieron que sus vaticinios y expectativas respecto al uso de las TIC (en un medio resistente a usarlas)¹ se estaban cumpliendo. Tomaron así la coyuntura como una oportunidad inmejorable para subrayar el potencial y cualidades de esas herramientas, lo que llevó a una invasión de términos del lenguaje digital: *e-learning*, *e-books*, plataformas de aprendizaje, portales educativos, cursos en línea, moocs, bibliotecas digitales, realidad virtual (RV), realidad aumentada (RA). Bajo esta dinámica, finalizando el año fue apareciendo en las redes de internet una verdadera colección de textos y eventos, sobre la relación covid-19 y educación, cifrando las esperanzas en un uso intensivo de las TIC. Cuando en noviembre la curva dio un brusco cambio por el rebrote de la pandemia que se incrementó con fuerza, estos textos y encuentros virtuales ya estaban accesibles en pantalla. Asomarse a dicho material sorprende tanto por su volumen (desbordado) como por la celeridad con que aparecieron, al punto que investigadores expertos en comunicación como el doctor Guillermo Orozco², sin dejar de reconocer los méritos y la seriedad de dichos análisis, asoció esta rápida y prolífica aparición, como una interesante integración de la comunicación académica con la cultura periodística. Si extrapolamos este periodo de publicaciones con el actual, bajo las incertidumbres que traen los rebrotes y las variantes del virus, anticipamos futuras olas de publicaciones entre las que se encontrará al presente artículo. ¿Qué esperamos leer y que quisiéramos que se lea, ahora que las expectativas de una nueva normalidad se ven postergadas?

La respuesta es el motivo y causa del presente artículo, creemos que se debe escribir sobre un aspecto de este tema que no ha aflorado aún en esta abundante literatura, que es el cuestionamiento y problematización del modelo escolar prevaleciente. Más allá de la falsa dicotomía entre lo

presencial y lo no presencial al que se ha reducido el problema del uso de las TIC, se debe dar curso, noticia y visiones, sobre los futuros posibles y deseables que integren ambos universos para convertirlos en uno solo, y operen con mayor arte, aliento y movimiento. Visiones que inspiren y no que ahoguen. Se requieren intervenciones innovadoras, planteamientos de cómo pensamos que debe transformarse la misión educativa, junto con la forma de llevarla a cabo. En suma, la renovación de la misión pedagógica que enfrente los desafíos y demandas que la situación de pandemia ha hecho evidente, lo cual va muchísimo más lejos que el problema cultural e instrumental del uso de las TIC. Como dice la doctora Diana Sagástegui (2020)³, lo leído hasta ahora nos deja con la idea de que se promueve una “revolución conservadora”. Se habla de cambio, pero se mantienen los formatos que requieren una urgente transformación. Si bien, la tecnología juega desde ya un importante papel en la educación, no es posible dejar de ir hacia el eje central del problema que radica en el estancamiento de un sistema educativo obsoleto que continúa funcionando por inercia rumbo a su paulatina extinción (Barrón Tirado, 2020).

En este sentido, (el actual) es un momento que obliga a repensar el sentido de la institución escolar y del currículo formal, de los contenidos disciplinarios alejados de la realidad, de las prácticas docentes hegemónicas, y de la gestión académico-administrativa atada a reglamentos obsoletos. La escuela como la conocemos (desde educación básica hasta superior) deberá cambiar para asumir los retos que planteará la sociedad que surja de esta contingencia sanitaria, de la inminente crisis económica que posiblemente modifique los procesos productivos de nuestra fábrica global y de la experiencia adquirida de manera forzada en torno al uso de las TIC en educación.

Parafraseando a Antonio Guterrez⁴ (2020) diremos que el sistema educativo como conjunto espacial urbano/rural es, en su momento actual, parte de la zona cero de la pandemia de la covid-19. El sistema escolar juega un papel importante en la dinámica urbana, las instalaciones educativas son centros de comunidad, innovación humana e ingenio. Hoy debemos de utilizar ese ingenio para reajustar la forma en que vivimos y nos educamos, relacionamos y reconstruimos nuestra interacción social y por ende, nuestro hábitat, nuestras ciudades. Es el momento de repensar y dar nueva forma al mundo urbano, del que la educación es factor constituyente. En suma, las nuevas políticas públicas educativas deberán ser espacios de construcción de sentido que no pueden reducirse a estrategias tecnológicas planificadas.



El fin

Alguna vez la utopía en educación fue “enseñar todo a todos” (Comenio) hoy la utopía es: “cada casa una escuela, cada ciudad, una universidad” (Pandemia). Al hablar de la institución universidad no nos referimos a la abstracción que concibe a las instituciones como edificios que manifiestan una idea o espíritu objetivo. No es la institución sino las fuerzas que operan dentro de ellas mismas y desde la sociedad civil y los mercados, las que producen cambios. Es a sus habitantes a los que nos dirigimos, buscando escapar del peligro de caer en narraciones de la voluntad o el deseo.

Imaginamos como ejemplo, no como modelo a seguir, una educación superior que ya no se organiza por carreras o programas curriculares, facultades, departamentos, áreas, etcétera, sino que se organiza alrededor de proyectos sociales que un grupo de docentes y alumnos se ocuparán de atender durante el tiempo que se requiera, que será a su vez, tiempo de aprendizaje. Para ello la universidad clausura y abandona el concepto de “campus” y se distribuye por el territorio en estratégicos puntos de encuentro equipados, seguros frente a cualquier emergencia, accesibles y flexibles, para que la educación ocurra en la resolución de proyectos definidos socialmente, cuya problemática da paso a formas educativas basadas en el “aprender haciendo”. Cuestionamos y desnaturalizamos lo instituido para dejar que surjan nuevas formas de conciencia, (conciencia de nuestro *yo*) cuyas respuestas nos lleven hacia una educación que incorpora como símbolo, “la sana distancia” expresada en una nueva concepción de arquitectura, tanto en el espacio rural como en el urbano. Nos encontramos en un momento histórico que deberá asumir la necesaria masificación de la matrícula, en todos los niveles educativos, al no discriminar ni rechazar a nadie, visualizamos la universidad masificada como una instancia que evita la “aglomeración” como parte de los nuevos protocolos de salud pública. Educación masificada y al mismo tiempo individualizada, cuya cuantitativa concentración requiere una cualitativa distribución de los establecimientos escolares en múltiples unidades domiciliarias y un vasto conjunto de reducidos puntos de encuentro al que convergen equipos de trabajo en función de los alcances y el radio de acción del proyecto. En este panorama, el salón de clases vertical desaparece, para dar lugar a

un espacio que puede asumir múltiples formas, en su horizontalidad, cuya atmósfera y carácter será el que corresponde a un taller⁵.

Al abandonarse el concepto de “campus” (terreno plano) la universidad sale a la calle, se ubica al aire libre y convierte la trama urbana y el territorio circundante, en un “hortus” (huerto, jardín u hortaliza). Es en ese instante cuando se revelan y manifiestan aquellas maneras de educarse y formarse que siempre existieron pero nunca se llegaron a establecer cabalmente (Ivan Illich, Paulo Freire, Krishnamurti⁶, Simón Rodríguez, Jesualdo, José María Firpo, Luis Iglesias, etcétera). Sobre esa infraestructura se estaría en condiciones de incluir y aprovechar los avances en la ciencia y en la tecnología, las TIC al servicio de estos métodos, sin pretender sustituir el calor humano, reconociendo en ellos aquellas viejas miradas que abarcaban el barrio, la comunidad, las culturas, las creencias, los valores y las prácticas.

Para superar nuestras limitaciones recurrimos a las palabras del físico y neuropsicólogo David Böhm como ejemplo que ilustra lo hasta aquí dicho. Dice Böhm, que el acto de conocer ocurre como una unidad sin separaciones artificiales entre lo físico, lo biológico y lo social. Mientras que la universidad y su sistema educativo tradicional fragmentaron y especializaron, bajo la sombra de un concepto de ciencia que hizo a un lado las capacidades que utilizan la intuición como parte de la inteligencia humana, la nueva universidad y sus formas emergentes de conocer y de aprender abandonarán los conceptos de “carreras” o “disciplinas” para sustituirlos por “proyectos” y “campos de problemas” atendidos por “grupos de trabajo” que se abocan a atender situaciones complejas, dando lugar a una organización posdisciplinaria del conocimiento que se ejerce transgrediendo, primero, y haciendo a un lado, más adelante y en definitiva, las reglas de la “buena ciencia” disciplinaria. Se trata, pues, de un conocimiento indisciplinado a la búsqueda de sus propias reglas para acercarse a la comprensión de la complejidad. Como consecuencia el espacio y el tiempo cambian radicalmente al tomar lugar nuevas prácticas pedagógicas interdimensionales. Lo presencial en esta visión, puede ser virtual o físico, multidimensional, así como real-virtual. Cambia su genética, transforma su DNA, se reconstruye y se manifiesta como conjuntos o constelaciones rurales y urbanas esencialmente cualitativos, fluidos y dinámicos, donde cada estrella es un punto de encuentro (Böhm, 1988).

Cada hogar, cada núcleo familiar, que conforma y forma parte del barrio, cada hogar, se puede rehacer y establecer como un espacio/unidad para el trabajo social, comunitario. Si se pone el foco espacial en la unidad/casa, lo externo se diluye, lo de arriba se desvanece, la nueva universidad se disemina socialmente, como un ente autónomo (que no heterónimo⁷), “el orden no le es arrebatado —impuesto— por alguien desde el exterior, sino por sus propios miembros en virtud de su cualidad, cualquiera que sea la forma que tenga” (Weber, 1983). La educación, estructurada en torno a proyectos sociales que son a su vez proyectos pedagógicos, tiene como última y principal meta la emancipación de cualquier joven que se forma, y el fortalecimiento de su identidad a partir de la introspección hacia su pasado. Los proyectos surgen de problematizaciones nacidas de ideas abiertas y flexibles que se conocen, tratan, discuten y responden en talleres, como espacios de confluencia presencial y virtual, reales cuyos coordinadores

propician el acceso, el encuentro y el trabajo conjunto. El tiempo deja de ser estático (no hay cronosistemas) la jornada es otra, como lo son su estructura y duración. Se transforma radicalmente el uso del espacio, dando lugar a nuevos conceptos donde la idea de universidad toma la forma de “conjuntos o redes de arquitectura escolar” (Castro y Faraci, 2020).

El escenario, ¿utopía o poesía?

Metodológicamente, el investigador educativo logra esporádicamente hacer a un lado su inclinación hacia las estadísticas y las proyecciones (por medio de las que busca “ver” o imaginar el futuro), recurriendo a la utopía. El discurso utópico nos ha servido para hacer a un lado los prejuicios que impiden ver el futuro con una perspectiva de mayor libertad. Prejuicios que han sido reforzados por la ausencia de afectos tan extendida en el *campus* universitario, y la imposibilidad de tomar en serio documentos como los planes de desarrollo institucional, o los postulados oficiales bajo títulos que llevan conceptos como “visión-misión”, o “fortalezas-debilidades” por tratarse de discursos eminentemente formales, vacíos y burocráticos. La escuela tradicional en la que nos educamos, y que hoy se encuentra conminada a cambiar, es consecuencia de aquellas visiones utópicas que esgrimieron como posibles la igualdad, la universalidad y más. Conducta del que sueña y al soñar reconoce su sueño como tal, sin renunciar a hacerlo posible, al contrario, viviendo su sueño como algo realizable. En tiempos de crisis en la salud pública es terapéutico canalizar las emociones para utilizar la razón en forma tal que nos lleve al tono literario que se aleja tanto del ensueño irrealizable como del ensayo docto y distante (Ibarra 2012).

Coincidiendo con la profesora Liliana Weimberg (2010) invitamos al lector a sentarnos a la mesa del café a dialogar desde la amistad, evitando los ánimos nostálgicos o las añoranzas de un futuro imposible. La pandemia, con la fuerza propia que posee la amenaza de muerte, al afectar el orden establecido, (que llamamos “lo normal”, aunque cada vez con mayor ironía), ha abierto un obligado espacio a la reflexión, que ofrece una inmensa potencialidad para concebir presentes y futuros sin más limitaciones que la que nos impone la imaginación. El confinamiento deja tiempo abierto para poder pensar en lo que sea, por más arbitrario o imposible que parezca: el respeto mutuo, la justicia, la armonía estética en el mundo natural, la dignidad humana, la libertad, etcétera.

La pandemia también ayuda a que añoremos lo que no conocíamos. Nos invita a dejar de apreciar un vivir utópico frente a una realidad mortal. Ayuda a dejar de parecer lo que no somos, a reconocer la continua mentira de pretender lo que no se es, y a entender que honestidad y sinceridad no forman parte de un imposible. En suma, la pandemia nos ayuda a medir la libertad que se vive cuando coincidimos en propósitos, cuando reconocemos el simple placer de la convivencia. Fuera de la universidad, lejos de la oficina, en casa, con la familia y la computadora dejamos de vivir la cultura organizada por jerarquías y sometimientos, dejamos de tener nostalgia por lo que no vivimos como seres biológicos culturales. Como dice Maturana (2003) “en lo que de hecho somos en el fundamento de lo humano y, por lo tanto, lo utópico no es en sí utópico”. No es lo mejor vivir de esperanzas

y utopías frente a la posibilidad de vivir en la dignidad que se constituye en el respeto por nosotros mismos y por el otro como el fundamento de nuestro modo natural de ser cotidiano. Conocemos, no desde nuestro intelecto que mira al pasado como un relato o al futuro como una imposibilidad, si no que conocemos desde nuestro emocionar que tiene a la historia como corporalidad en el presente. Lo humano no surge desde la lucha, la competencia, el abuso o la agresión, sino desde la convivencia, la cooperación, el compartir y la sensualidad, bajo la emoción fundamental del amor (Maturana y Nisis, 2002). Por tanto, el futuro que aquí dibujamos no es utopía, profecía o predicción, sino un intento de ayudar a erigirlo a partir de nuestra propia cultura y momento histórico para que conjuntamente construyamos espirales que muestren la posibilidad de múltiples nuevas maneras universitarias, no solo la que aquí como muestra o invitación se plantea. Se trata de traspasar los espejos para aventurarnos en las circularidades que, como inquietos remolinos, intentan llegar al fondo de la pregunta que hoy nos ocupa: ¿Qué universidad queremos?

El proyecto y el taller

La nueva educación desprendida de la oferta por carreras y profesiones, podríamos calificarla como desregularizada. No depende de un centro académico o económico, político o social, su mandato es horizontal al organizarse alrededor de proyectos cíclicos (o reciclables) múltiples y flexibles que surgen del entorno y del contexto. La realidad circundante plantea problemáticas que grupos, colectivos, las mismas autoridades del gobierno, llevan a la universidad para que sean atendidas, como hacían los juristas, artistas o los glosadores en aquella Bolonia original. No por ello se desconocen los campos y especialidades propias de las vocaciones y los múltiples campos y matices del conocimiento. Pero siendo el conocimiento inabarcable, asumiendo que siempre será muy poco lo que lleguemos a saber y reconociendo al mismo tiempo que todo el saber puede conjuntarse en un punto, un teorema, un poema, el escalón 19 de una escalera, que representa el microcosmos de alquimistas y cabalistas, ese mucho que se muestra en poco, cualquier puerta de entrada de las infinitas que existen, será válida y la correcta. Una vez que se decidió entrar, los caminos se bifur-



can y se vuelven a encontrar en multitud de cruces y sobreposiciones. La ciencia de estudio es la pasión que plantea lo impredecible que nos sorprendió con la pandemia. Formar parte de la Universidad que responde a necesidades y preocupaciones de la gente significa ingresar a un tipo de orden diverso que ya no es compatible con la secuencia de materias, cursos y lecturas predefinidas, sino que gira alrededor de ejes y objetos dinámicos y cambiantes, cuya transformación da base a su propia formación o actualización continua. La formación así concebida ocurre en el transcurso del trabajo. El proyecto recurre a una planta académica formada por expertos o estudiosos de temas y problemáticas cuyos contenidos involucran los campos del conocimiento necesarios: literatura, filosofía, ingeniería, derecho, artes, etc. Hay ejes o pilares que son referentes permanentes: equidad, resiliencia, inclusividad, género, sustentabilidad. La universidad despliega múltiples puntos de encuentro donde se sigue un proceso a lo largo de la resolución de la problemática que alcanza para la preparación que sus integrantes necesitan, con la profundidad y en los plazos que sean necesarios, considerando que trabajo y educación ya están integrados. Los estudiantes contribuyen a la realización de los proyectos generados en su núcleo social, dispuestos a resolver y a aprender mientras resuelven. Ellos, junto con los de mayor experiencia que sirven de ejecutivos articuladores, deciden qué espacios desean ocupar y transitar; su presencia y permanencia está determinada por sus pares, aquellos con los que se encuentran y trabajan conjuntamente. No existen filtros restrictivos, no son admitidos con pruebas, la evaluación se aleja del concepto de “examen” para dar lugar a la autoevaluación en el contexto de procesos y resultados discutidos y analizados frente a pares. Su participación, en función de las etapas y los ritmos que marca el proyecto, es la que confirma su pertenencia al grupo, o permite su baja o cambio hacia otro proyecto. Al trabajar en proyectos sociales, en empresas de conocimiento/creación/práctica, los estudiantes se ven en la situación de enfrentar y entender la naturaleza intrínsecamente problemática de lo que viven y experimentan, asomándose por infinitas ventanas a ese mundo complejo con el que está inter-actuando para formarse, para profundizar en aquello que reconocen como su vocación.

El taller es el sitio que da cabida a las emociones y los afectos de sus participantes. El taller astillero se parece a una imprenta, no es un sitio de silencio, sino de ruidos, las conversaciones se dan entre maquinaria y herramientas funcionando en acción. El taller es el sitio donde la palabra es una pero también es metáfora poética que evoca un tipo de actividad en donde la técnica y la razón no se separan de la inspiración y la sensibilidad artesanal e industrial, donde el trabajo manual y el intelectual se equiparan en la creatividad. En el taller nace el afecto generado por horas de convivencia en el trabajo, donde las fibras sensibles se encienden y uno termina queriendo lo que conoce.

El conjunto escolar o la urbaversidad

Como resultado de las nuevas dinámicas instituidas durante la pandemia, cada hogar ha tenido que adaptar un espacio para la educación. El confinamiento ha obligado a un nuevo uso del espacio hogareño⁸. Estos modos de organizar la enseñanza, son significativos. Se expresan con respuestas en el orden que transmiten cultura mediante semánticas, metáforas y signos. No son las TIC lo que identifica a esta nueva forma de usar el espacio, sino las nuevas reglas de juego de la arquitectura integrada por la red

de espacios o puntos de encuentro variables que adaptan, edifican, montan y desmontan los integrantes de cada equipo. La casa/escuela se complementa con el punto de reunión o taller cercano que da oportunidad a lo presencial y a disponer de tecnología con herramientas que son parte de la infraestructura universitaria.

En esta visión se inaugura el espacio escolar post pandemia, como conjuntos descentrados que representan discursos que infunden valores y símbolos, donde la seguridad y la salud prevalece, por medio de la higiene medida en metros cúbicos: luz, aire, vistas, desplazamientos, trayectorias, vacíos, límites, fronteras, patios, umbrales, articulaciones con el entorno, dentro y fuera, constituyendo una nueva semántica simbólica de diseño hacedora de cultura. En este esquema los talleres equipados con las TIC, conforman lo que se conoce como una ciberciudad, vista en el caso CDMX como una inmensa jungla dispersa y sin centro llena de flujos asíncronos. Un ámbito lleno de conexiones y coexistencia sin jerarquía y sin centro que llamamos “urbaversidad”, como parte de la “cosmoversidad”, pues mucho de lo que producimos como conocimiento o de lo que leemos y estudiamos, ya se encuentra ubicado en ese inmenso cielo que acordamos entender como la nube.

De esta manera los proyectos se desarrollan como investigaciones, reflexiones, acciones y prácticas complementadas por todo aquello que involucre tanto la mente como el cuerpo con sus emociones y sus necesidades. El tiempo fluye y se expande, junto a los avances del conocimiento y del pensamiento. El eje central, el indicador más elocuente que hace a la universidad es la comunicación, la conversación desde la amistad, los “lenguajes” (en el idioma de H. Maturana). Lo que construye saber es el intercambio horizontal de puntos de vista, el encuentro en el taller, los acuerdos, las diferencias, los puntos en común, sumas, restas, rupturas, fusiones. La arquitectura deja de ser un objeto físico y se convierte en un conjunto que da soporte físico-espacial para las necesidades académicas, como entorno social y cultural, expresión de lo público, “tanto en la representación simbólica y social de lo escolar como en la construcción de pertenencia de sus protagonistas”, como cita Castro/Faraci (2020) en su lúcido artículo donde nos presenta a la arquitecta Teresa Chiurazzi (2007), quien sostiene que la tarea de la arquitectura es generar, proyectar, poner a disposición estrategias dúctiles y espacios neutros, que permitan reinterpretar y adaptar una nueva posibilidad de relación entre pedagogía y arquitectura.

La dimensión americana

La oportunidad de incluir en los procesos de escolarización a los sectores históricamente excluidos, incorpora otro factor de importancia a este panorama, que se expresa como el resto de los lenguajes. El conjunto escolar es un anillo que, al invitarnos a abandonar el concepto “campus” y transitar hacia el de “hortus”, nos lleva a imaginar un recorrido que transita del ámbito urbano, (calles y espacios recuperados y transformados de la ciudad) hacia el campo, (pueblos y comunidades cercanos a los territorios inexplorados). La universidad que estamos delineando es la universidad de nuestra América, y en ese sentido quiere rehacer su identidad como el lugar donde se incluya la presencia de los diversos sujetos excluidos. La diversidad cultural y lingüística se identifica como prioridad en busca de valorizar y promover la diversidad lingüística como base de la unicidad de la comunicación humana. Imaginamos una educación basada en la lengua materna, que respeta el acceso del estudiante a su propia lengua, que



Bajo el sol.

puede utilizar y defender, implementando asociaciones multilaterales en el ámbito de la diversidad cultural y lingüística. A la violencia epistémica ejercida en contra de los indios, las mujeres, los niños, los pobres, los no occidentales, la urba-universidad o ciudad universitaria contraponen la inclusión desde la auto-reflexión. Al etnocidio impuesto a través de la negación de la subjetividad de los otros, se opone el reconocimiento en la construcción de condiciones para diálogos igualitarios. Así se convierte en el lugar de la exploración imaginativa de nuevos modos y estilos de capacidad y voluntad humanas en aras de relaciones sociales portadoras de significados colectivos (Pacheco 2007). Para la universidad latinoamericana la transgresión es una necesidad.

Es así como en la “urbaversidad” se concentran una multitud de voces, entonaciones, acentos, orígenes, etnias, migrantes, donde muchas veces los sonidos de las palabras, como cuando escuchamos hablar Tepehuano o Tzeltal, parecen conjuros mágicos. Como telón de fondo llegan los sonidos propios de la naturaleza, cuya presencia tiene la forma de bosques, flores, pájaros, insectos, flora y fauna interactuando constantemente con lo construido, agregando sus propios ritmos y tonos que podemos sentir y escuchar, aunque no siempre podamos ver.

Es así como en esta ciudad universitaria uno está cerca de la naturaleza y la naturaleza está poblada por sus habitantes que no tienen edad o tienen todas las edades: ciclistas, jóvenes parejas, ávidos lectores de periódicos, amantes del sol, bebedores de café sentados en las mesas de la amistad que invaden las aceras, maduros lectores, viejos jubilados escribiendo sus memorias o

sentados frente al tablero de ajedrez, todos ellos con la actitud curiosa del aprendiz propia de los que inmigran a la educación. Así es esta ciudad universitaria, un sitio (en realidad muchos sitios, o incluso un sitio de sitios) donde es posible comenzar de nuevo, reeducarse, ampliar el vocabulario con nuevas palabras, y no dejar de concebir todas las formas posibles de reinventarnos a nosotros mismos.

Humanizar la experiencia virtual o “tallerear la vida”

La experiencia virtual es válida y efectiva cuando a pesar de la distancia y la frialdad aparente del instrumento, hay algo que nos conmueve. El doctor Guillermo Orozco señala cómo la ruptura de la presencialidad quita espacio a la posibilidad de que los estudiantes tengan la alegría de correr, de tocarse, de convivir al aire libre, en otra palabra de vivir en el afecto. Aún en los más técnicos reportes de la situación actual se alude a la necesidad de poner atención a la dimensión sensible y humana que no debe disminuir o perderse. Imaginemos a cualquier estudiante, que en un rincón de su casa adapta su pantalla de comunicación, lo virtual lleva a otra manera de estar juntos, no en la proximidad física del taller sino al concepto de red de especialización múltiple que también rompe con la idea de un espacio compartimentalizado. La computadora, el dispositivo móvil, y otros, implican una ventana a su encierro, que rompe con la identidad de torre de marfil que la universidad fue adquiriendo. Así, se tallerizan los espacios y la pantalla-hogar, apoyada en el “punto de encuentro físico-presencial” permite al conocimiento esparcirse como oxígeno, trasminando en su interacción la capilaridad social. La convivencia en el taller, más los estímulos propios del proyecto que se está llevando a cabo, hace que casa y taller se complementen y hagan posible un encuentro virtual que es presencial y no presencial a la vez. La dimensión virtual asume múltiples formas, es diversa, y es la diversidad el indicador que nos dice que vamos bien. Una diversidad cambiante siempre en proceso. Se huye de la uniformidad porque se la considera un defecto. En el nuevo espacio escolar, casero y popular, ubicado en el barrio, la informalidad provoca que surjan con mayor fluidez, los tres atributos de toda mente creativa: las emociones, la sensibilidad y la imaginación.

La pandemia no es otra cosa que amenaza de muerte frente a la que la idiosincracia del mexicano tiende a provocar, confrontar y burlarse. Se abren sus emociones y la disciplina que impone el encuentro en *Zoom* logra atributos que promueven su humanización. El trabajo en la nueva educación se logra por medio de ejercicios vitales, lo que el poeta Ricardo Yáñez (1992) llama “tallerear la vida” o describe como “ese dejarse-estar” que equivale o precede a la capacidad de “dejarse-ir”. El sitio donde las cosas por fin ocurren y se dan, sorprendiéndonos con lo inesperado. Pedagógicamente es el momento crucial y significativo en el que el estudiante joven, de primer ingreso, (no importa su edad) comprueba que posee una mente inteligente. Es la pedagogía del “me cayó el veinte” o el “me late” que puede ocurrir tanto en la mente como en el corazón, (usualmente su sorpresividad lo lleva a que ocurra en ambos). La razón complementada por la sensibilidad, puesto que sin afecto nada de esto ocurre. La conciencia de

ese “estar-ahí”, en el taller, proviene del sentimiento de afecto que sentimos hacia esos otros que nos acompañan en nuestra tarea.

Los grupos creativos comunicados desde los afectos se expresan de muchas formas. La afectividad que surge en el ámbito del proyecto ocurre en la conciencia de ese “estar-ahí”, básico para la determinación del ser, es decir, del estar presente como tal; en ese “dejarse estar” propio de la dinámica del taller, lo que se pone en juego es justamente la afectividad. Es curioso, pero no es solo la inteligencia por medio de la palabra lo que nos une o califica como seres humanos, sino también nuestra capacidad de afecto que surge y se expresa tanto en la palabra como en el silencio. También surge la conciencia de pertenecer a una cultura, como terreno de exploración sobre nuestra propia identidad, que implica reconocer nuestra propia voz que llega desde nuestro pasado, lo que nos ayuda a reafirmarnos en nosotros mismos.

El intento de imaginar un nuevo orden con nuevas reglas de juego no puede ocurrir sin revolucionar o desaparecer los esquemas mentales y organizativos que hoy prevalecen en nuestras viejas concepciones y en nuestra anquilosada universidad. Se trata de un juego nuevo, con otras reglas, con un tablero distinto y con jugadores que se mueven y diseñan sus estrategias bajo los códigos de la complejidad del aprendizaje colectivo, basado en el diálogo sobre situaciones problemáticas y sus posibles vías de solución, desde los nuevos talleres de la universidad situada en el buen lugar, es decir en ningún lugar, porque está en todos: en cada casa y en cada universidad.

Notas

1. La edad promedio de la planta de profesores/investigadores de las IES supera los 60 años. Es una comunidad en el mejor de los casos de inmigrantes al lenguaje digital, lo cual ahonda aún más la brecha generacional. Agreguemos que las condiciones de retiro son tan malas que son contados los profesores/as que se jubilan. Al no existir retiro compulsivo es común encontrarnos con octogenarios frente al pizarrón.
2. En la presentación por Zoom, del Núm. 22 de la revista Diálogos sobre educación, Facebook. <https://www.facebook.com/watch/live/?v=1100614743735295&ref=search> Universidad de Guadalajara.
3. En la misma presentación Zoom del Núm. 22 de la Revista Diálogos sobre educación Es una publicación que se edita en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, en México.
4. Guterres A. Es el Secretario General de las Naciones Unidas.
5. La palabra taller tiene su origen en la carpintería. Proviene de tallar, tiene que ver con la palabra astilla, posee la misma raíz que astillero, o *atelier*. Es una metáfora muy apropiada para la educación, porque refiere a una formación que puede verse como una decantación por sustracción, quitando, o cincelandando, o por “adición”, agregando como hacen los alfareros.
6. En México el “sistema modular” implantado en la UAMX propuso en su origen (1974/75) la unidad orgánica de investigación y enseñanza, al nivel del pregrado; con una idea de universidad centrada en la Wissenschaft (investigación sistemática), distinta de la Kulturstaat (Estado-de-cultura) buscando alejarse del conocimiento con fines mercantiles (Villarreal Ramón).
7. Sometido a un poder externo.
8. En un estudio realizado en CYAD-UAMX, (División de Diseño) previo a la pandemia, se visitaron casas de estudiantes de primer ingreso, en las delegaciones periféricas, marginadas, de las que proviene la mayoría de los estudiantes en esta unidad. Se pudo constatar que aun en condiciones muy precarias, el estudiante organiza su espacio de trabajo y hace un uso efectivo del mismo así como del mobiliario de que dispone. En cada hogar hay un potencial espacio para el estudio que el joven utiliza, compartiéndolo con otros miembros con quienes convive.

Referencias

- Barrón Tirado, María Concepción, (2020) “La educación en línea. Transiciones y disrupciones” En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (p. 66). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Böhm, David, La totalidad y el orden implicado. Editorial Kairós SA; 1a. edición (1 Mayo 1988) <https://www.revistasinrecreo.com/wp-content/uploads/2015/11/Bohm-David-La-Totalidad-y-El-Orden-Implicado.pdf>
- Brunner, José Joaquín (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. Educación XII 17 (2), 17-34.
- Castro, A. M., & Faraci, M. (2020). Espacialidad y procesos de escolarización. Repensar la coexistencia de la multiplicidad, la habitabilidad y la igualdad. *AyP Continuidad*, 7(13). <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.281> Núm 171 (enero-marzo) Revista Perfiles Educativos (UNAM) Página web de la revista: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2021.171>
- Chirazzi, Teresa (2007), (citada por Castro/Faraci) en “Espacialidad y procesos de escolarización” arriba citado. De “Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura”, en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.) Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del Estante, pp. 45-58.
- Guterres A. (2020). *Naciones Unidas, Impacto Académico covid-19 y educación superior: educación y ciencia como vacuna contra la pandemia.*
- Ibarra Colado, E., Porter, L., Alvarez L., Cazés, D., Glazman R., Guillaumin A., Ortiz, J., Pacheco, L. - (2012) “El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar” Juan Pablos/Uam-Cuajimalpa, Editores.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes C. (2007), “La universidad de la incompletud”, en D. Cazés, A. Didriksson, J. Gandarilla, E. Ibarra Colado y L. Porter (eds.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*, México, CEIICHUNAM, pp. 461-479.
- Maldonado, Carlos E. (2019) Turbulencias y otras complejidades Editorial de la Universidad del Bosque, Colombia (Tomo 1 Cap. *Caminando por las fronteras de la Ciencia: no se puede disciplinar la investigación*).
- Maturana, Humberto y Varela Francisco (2003), “Reflexiones: utopía y ciencia ficción”, en H. Maturana (ed.), El sentido de lo humano, Santiago de Chile, J. C. Sáez Editor, pp. 91-98.
- Maturana H y Sima Nisis (2002), Formación humana y capacitación, Santiago de Chile, Dolmen.
- Weber, Max (1983), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Weimberg Liliana, (2010) Feria del libro de Nuevo León 2010, entrevista, *You Tube*.
- Yañez, Ricardo (1992), *Notas para despedirse de un taller*, en La Tarea, Revista de educación y Cultura, Núm. 1, Sección 47 del SNTE, Guadalajara, Jalisco.



¡Quédate en casa y estudia en línea! ... si puedes

MARÍA HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA

Investigadora Titular de Tiempo Completo en el CRIM de la UNAM, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y docente en México y Estados Unidos.

Resumen

Este artículo presenta un análisis acerca de las consecuencias del cierre de las instituciones de educación superior (IES) debido a la pandemia causada por el coronavirus que produce la covid-19, acompañado de la prescripción al estudiantado de seguir las clases en su casa, en modalidad virtual. Reflexiona sobre cómo estos mandatos han evidenciado la gravedad de la situación de desigualdad social que impera en la juventud estudiantil en México y constata que el incremento en la cobertura y la matrícula, registrado en el nivel de la educación superior, se ha dado a partir de un proceso de inclusión-exclusión, que echa por tierra la supuesta democratización de este nivel educativo observada en estadísticas pero no en la realidad social.

Palabras clave: Estudiantes, jóvenes, educación superior, desigualdad social.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.89.566>

Fique em casa e estude online! ... Se puder

Resumo

O artigo apresenta uma análise sobre as consequências do fechamento das Instituições de Ensino Superior (IES) devido à pandemia causada pela covid-19, acompanhadas da instrução para os estudantes de continuar os estudos em casa na modalidade virtual. Reflete a maneira em que as ordens destacavam a gravidade da situação da desigualdade social que dominava aos jovens estudantes no México, e constata que o aumento na cobertura e na matrícula, registrados no nível de Ensino Superior, começou por meio de um processo de inclusão-exclusão que refuta a suposta democratização de esse nível educativo, observado em estatísticas, mas não na realidade social.

Palavras-chave: estudantes; jovens; Ensino Superior; desigualdade social.

Stay at Home and Study Online! ... If You Can

Abstract

This work is an analysis of the consequences of the higher education institutions (HEI) closure, due to the covid-19 pandemic, which caused the prescription of studying virtually at home. It is a reflection about how these commands have evinced the seriousness of the social inequality that prevails among young Mexican students, and confirmed that the rise of higher education coverage and enrollment has occurred from a process of inclusion-exclusion, which demolished the supposed democratization of this education level, observed in statistics but not in the social reality.

Keywords: students, young people, higher education, social inequality.

Introducción

La pandemia causada por la covid-19 constituye un “hecho social total”, en el sentido de que ha convulsionado al conjunto de las relaciones sociales y conmocionado a la totalidad de los actores, de las instituciones y de los valores, a nivel mundial, incluso al margen de las diferencias y las desigualdades de todo tipo que marcan la existencia humana. A la fecha, la vida de prácticamente todas las personas que habitamos en el planeta se encuentra alterada. Uno de los sectores más afectados ha sido el educativo ya que el mandato de cerrar las escuelas, como medida para contener los contagios, ha trastocado profundamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y la vida cotidiana, principalmente de los implicados.

Para la fecha en la que estoy escribiendo este texto, en México, ya llevamos cerca de un año de encierro. La cifra de contagios no cesa de crecer y el número de fallecidos rebasa los 150 mil. Entre estudiantes de educación superior hay quienes se han contagiado y, probablemente, haya quienes tengan familiares, amistades y gente conocida que se han enfermado debido al virus. Antes de que diera inicio la pandemia esta generación de estudiantes ya vivía en una época en la que proliferaban las noticias cotidianas de violencia, inseguridad y muerte; la pandemia solo las ha magnificado. Las experiencias están siendo diversas y los efectos múltiples y diferenciales, según los distintos perfiles de estudiantes. Pero, sin duda, prácticamente para vivir este trance no está siendo fácil. El impacto ha marcado la vida de la juventud contemporánea, a la que ya se le denomina “generación del confinamiento” (OIT, 2020, p.2).

Si bien podría ser cierto que los jóvenes han sido menos afectados por la enfermedad y la muerte que la población adulta, sobre ellos y ellas las consecuencias sociales, económicas y psicológicas de la pandemia han sido vastas. Por ello es necesario reflexionar acerca de cómo están pasando esta crisis del estudiantado de educación superior que pertenecen a esta generación de jóvenes que ha sido sometida a una reclusión forzosa, al distanciamiento social y a la restricción de su derecho de asistir a la escuela, pero con el mandato de seguir estudiando en línea. Este texto tiene la intención de presentar información y conocimiento para llevar a cabo tal reflexión.

Pertinencia del mandato

Desde que dio inicio la pandemia ha habido dudas acerca de si el cierre de escuelas es realmente necesario o si sería mejor que permanecieran abiertas. Incluso el Fondo para la Infancia ha conminado a los gobiernos a dar prioridad a la reapertura de las instituciones educativas mediante la aplicación de todas medidas sanitarias necesarias para que las aulas sean lo más seguras

que se pueda y evitar así que el alumnado no asista a la escuela. Sin embargo, aunque la covid-19 es una enfermedad diferente a todas las que han causado pandemias a lo largo de la historia, experiencias derivadas de epidemias pasadas indican que la clausura es adecuada.

En efecto, una de las lecciones que dejó la pandemia de gripe de 1918, la llamada gripe española, fue que cerrar los centros educativos es importante apenas se vislumbra un brote. Hace cien años, en Estados Unidos, ciudades como Nueva York, Chicago y New Haven se negaron a cancelar las clases durante la pandemia arguyendo que el estudiantado estaba más seguro y en mejor condición dentro de las escuelas ya que vivía en hogares con falta de higiene. Mientras que los establecimientos escolares eran limpios y ventilados, además se hicieron campañas de prevención médica para tenerles en observación constante, se aisló a jóvenes contagiados y se cuidó de sus familias. Con todo, las ciudades que promulgaron oportunamente la clausura de escuelas tuvieron menos transmisión que las que no lo hicieron. Con base en esta experiencia, y tomando en cuenta que en el espacio escolar no es fácil imponer “la sana distancia”, hasta ahora el consenso entre los expertos en salud pública sigue siendo que la decisión correcta es el cierre de escuelas (University of Michigan, 2020).

En México, la cantidad de estudiantes y de establecimientos son considerables y la asistencia a la escuela implica un alto riesgo de proliferación de contagios, dentro y fuera de la escuela. Según datos de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), la población total que, en marzo de 2020, participaba en el subsector era mayor a los 5.3 millones; y su mayoría (88 por ciento) eran estudiantes. Esta cifra representa 4.2 por ciento del total de la población nacional, y de ahí la importancia del cierre de escuelas. Por su parte, el total de establecimientos públicos y particulares era de 6,404¹.

Tabla 1. México. Educación Superior. Cantidades de personas y planteles

Cantidad de personas	5,317,141
Estudiantes	4,700,000
Docentes	429,495
No docentes	188,646
Cantidad de planteles	6,404
IES públicas	2,455
IES privadas	3,949

Fuente. Elaboración propia con datos de la SEP. Concheiro, 2020.

Ante la necesidad de confinamiento, y con el objetivo de continuar ofreciendo servicios educativos curriculares, las universidades e instituciones de educación superior (IES), que tuvieron la posibilidad, optaron por usar recursos tecnológicos que permiten la comunicación remota, de tal manera que el estudiantado pudiera concluir el periodo escolar en marcha. Así que, el mandato social de quedarse en casa vino acompañado de la prescripción de seguir estudiando, en modalidad virtual.

Segmentación institucional y desigualdad social

En México, la educación superior se encuentra atravesada por un mandato de doble obligatoriedad, en tanto que, por un lado, socialmente existe el consenso de que es conveniente que el estudiantado ingrese, permanezca y egrese de ella y, por otro, desde 2019, el Estado tiene la obligación legal de brindar la oportunidad de acceso a este nivel educativo. Hoy en día la cobertura de educación superior apenas ronda 40% y el cierre de las escuelas ha reducido todavía más las oportunidades de acceso y permanencia. Durante la pandemia ha habido merma en el cumplimiento estatal de garantizar el derecho a la educación superior. Entre estudiantes de este nivel unos han podido seguir estudiando a distancia, otros están en pausa o de plano han claudicado.²

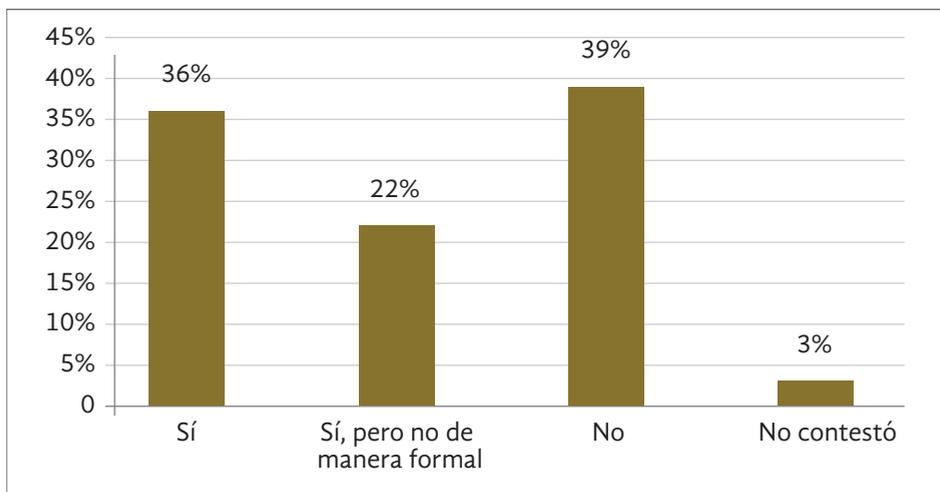
Los obstáculos han sido múltiples. Cuando llegó la pandemia, el marco en el que ocurrían los procesos de la educación superior era el de la educación mercantilizada, caracterizada por una profunda segmentación. Desde entonces los circuitos escolares ya eran de distinta calidad y prestigio y la experiencia educativa se encontraba inmersa en una realidad social en la que el escenario institucional estaba fragmentado y reproducía la desigualdad social (Saravi, 2015). En este contexto, encontramos “escuelas totales” y “escuelas acotadas”, y entre ellas un sin número de gradaciones que ofrecen servicios educativos de distinta valía.

Las instituciones educativas de prestigio y renombre (escuelas totales) están dirigidas a las élites y brindan a su alumnado la posibilidad de que desarrolle la mayoría de las actividades en sus instalaciones. Cuentan, entre otras cosas, con bibliotecas, laboratorios y talleres modernos y bien equipados, campos deportivos, cafeterías, aulas virtuales, salas de cómputo, espacios verdes y lugares cómodos para realizar actividades lúdicas. Además ofrecen programas de intercambio internacional. En las escuelas acotadas la experiencia escolar se restringe a la asistencia a clases en horarios determinados. Este tipo de instituciones difícilmente promueven actividades recreativas o programas de intercambio porque no cuentan con los medios propicios para su organización. En caso de que haya biblioteca, lugares para estudio, espacios de cómputo, laboratorio o talleres, estos suelen estar desprovistos y desgastados.

En tal escenario de desigualdad, hay IES que han resuelto el problema del cierre de la escuela ofreciendo a sus estudiantes clases en línea sin ningún problema pero otras ni siquiera han tenido la posibilidad de contactar con sus estudiantes debido a que no han podido cubrir las necesidades técnicas, tecnológicas y pedagógicas que requiere la comunicación por internet.

El panorama de la segmentación de las IES que había en México al inicio de la pandemia, respecto a la brecha tecnológica se observa con claridad en la figura 1:

Figura 1. Porcentaje de IES que en el momento de empezar la pandemia entregaban servicios académicos sobre dispositivos móviles



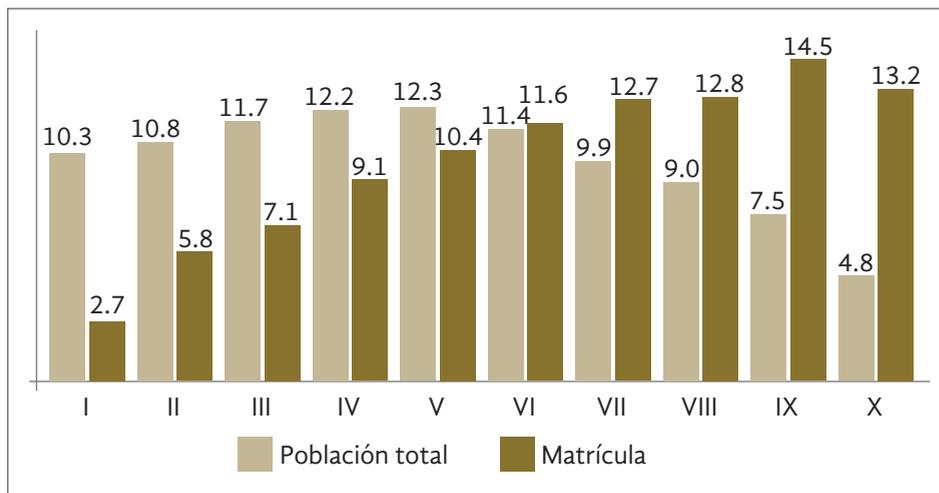
Fuente: ANUIES, 2019.

Al no poder ofrecer docencia a distancia algunas de estas instituciones han tenido que interrumpir sus actividades, despedir personal, suspender el cobro de aranceles y han enfrentado problemas de sostenibilidad financiera. Su supervivencia está amenazada y es probable que no puedan reabrir cuando se declare el fin de la pandemia. Esta situación ha sido especialmente crítica en el caso de las universidades privadas de tamaño pequeño o mediano. La crisis causada por el virus SARS-COV-2 ha mostrado con claridad algunos efectos perversos debidos a la segmentación del sistema de educación superior. La pandemia puso en evidencia que en este mercado hay segmentos que no ofrecen la educación que requiere la época. La consecuencia ha sido que algunas IES han sido expulsadas.

El problema grave es la desigualdad social. México es un país en el que la juventud pertenece, en su mayoría, a hogares de escasos ingresos. Desde hace algunas décadas se han impulsado políticas públicas para alcanzar una mayor cobertura, tratando de revertir los niveles de desigualdad en el acceso e incorporar jóvenes pertenecientes a sectores sociales tradicionalmente excluidos. Aunque todavía la matrícula está compuesta principalmente por estudiantes de hogares con ingresos medios y altos, hay participación de jóvenes de hogares pobres (figura 2). La pandemia reveló que el incremento de cobertura que se ha logrado en las últimas décadas se ha dado a partir de un proceso de inclusión que es a la vez excluyente ya que la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación superior no atiende las carencias que implican altas probabilidades de fracaso escolar (Ezcurra, 2011). Para gran parte del estudiantado la probabilidad de permanencia en la educación superior es

baja ya que cualquier contingencia la merma. El resultado es que durante esta crisis de salud ha habido retroceso en el cumplimiento efectivo de los derechos educativos, por tanto es innegable la proliferación de la injusticia.

Figura 2 México, 2015. Distribución de la población de 18 a 23 años y de la matrícula de las IES, por decil de ingreso familiar *per cápita*



Fuente: Foros Ibero. El Derecho a la Educación Superior y a la Equidad.

Los hogares como espacios escolares

Uno de los elementos clave para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea exitoso es la calidad del espacio en el que se desarrolla. Hay estudios al respecto que insisten en que, además de la arquitectura adecuada, los espacios educativos deben cumplir con una serie de requisitos mínimos Cano y Lledó (2004), por ejemplo, señalan que, para empezar, deben ser espacios higiénicos y seguros, bien iluminados, ventilados, tranquilos, funcionales y acogedores. Pero, lamentablemente hay estudiantes de educación superior en México que viven en hogares que no les pueden ofrecer un espacio para el estudio que cuente con tales características, declaran que su vivienda carece de espacios de calidad, que viven hacinados o que no tienen acceso a servicios básicos (tabla 2). Para colmo, otros indicadores de carencia en los hogares muestran que la situación de privación social de algunos estudiantes es grave: 51% no tiene acceso a servicios de salud, 36% tiene ingresos que están por debajo de la línea de bienestar y 15% carece de acceso a la alimentación. En esta situación, independientemente que se tengan los recursos tecnológicos y de conectividad ¿se puede estudiar en casa?

Tabla 2. México. Jóvenes de 18 a 24 años que asisten a la escuela, según tipo de carencia en su hogar

Tipo de carencia	Porcentaje
Por acceso a servicios de salud	14%
Por acceso a la seguridad social	51%
Por calidad y espacios de la vivienda	4%
Por acceso a servicios básicos de la vivienda	9%
Por hacinamiento en la vivienda	3%
Por acceso a la alimentación	16%
Ingreso menor a la línea de bienestar	36%
Ingreso menor a la línea de bienestar mínimo	8%

Fuente: elaboración propia con datos de INEGI, 2018.

Si además de estas privaciones se carece de la tecnología y la conectividad necesarias para acceder a la educación en línea se explica por qué hay estudiantes que desde que cerró su escuela desaparecieron del radar: no han realizado trámite alguno y se han mantenido completamente desconectados de sus profesores y de sus compañeros; no hay quien pueda dar razón de qué ha pasado con ellos. Es probable que este grupo de estudiantes esté integrado por jóvenes pertenecientes a sectores de la población cuyo acceso a la educación es reciente. Así que, para varios estudiantes el mandato de ¡quédate en casa y estudia! ha resultado imposible de cumplir.

Las distintas encuestas nacionales sobre juventud han mostrado que el abandono escolar a nivel de la educación superior se vincula con una serie de elementos entre los que destacan los problemas económicos; principalmente por falta de recursos suficientes o por tener que trabajar. Otra razón que menciona el alumnado es “no me gustaba estudiar”; no obstante, este motivo es menos frecuente entre quienes lograron acceder a nivel superior que entre quienes abandonaron los estudios cuando cursaban educación básica o educación media superior. Lo probable es que las causas por las cuales abandonan la escuela sean las mismas en la pandemia y que el mandato de estudiar en línea las haya exacerbado. Pero, hay que decir que la misma fuente mencionada muestra que la mayoría de quienes abandonaron los estudios habiendo cursado algún semestre de licenciatura afirma que le gustaría retomarlos. Probablemente la generación confinada también querrá hacerlo. Es tiempo de tomar en serio los valores de la ética cívica y hacer todo lo que esté de nuestra parte para que lo logren, pero no solamente en términos de su reincorporación sino de la posibilidad de tener un buen desempeño hasta el egreso.

Ciertamente, las cosas han cambiado desde que empezó la pandemia y podría ser que algunos que no tenían los recursos tecnológicos ni la conectividad necesaria para cursar su carrera en modalidad remota hayan solucionado estos problemas, pero quienes pertenecen a los hogares más pobres es difícil que lo hayan logrado. Así que la adopción de la educación a distancia, por medio de tecnologías digitales, ha resultado inasequible y por lo tanto elitista.

De vuelta a la tutela familiar

En 2010, cuando se realizó en México la última Encuesta Nacional de Juventud, la mayoría del estudiantado de educación superior (66.2 %) eran personas solteras que aún vivían en el hogar familiar. Ahora, más de diez años después, es probable que las cosas hayan cambiado, pero estimo que sigue siendo mayor el conjunto de estudiantes de licenciatura que vive en el hogar familiar que aquel constituido por quienes salieron de él. Vivir con la familia es una cosa y pasar todo el día metido en casa con ella es otra. Además, quienes por motivos de estudio habían salido del hogar familiar, debido a la pandemia, regresaron.

La vuelta al hogar familiar vino acompañada de una mutación de los referentes institucionales desde donde emanan roles, estatus e identidades. Asistir a la escuela, y particularmente a la universidad se vincula con el desvanecimiento del peso de la institución familiar en donde se consideran hijos e hijas. En la escuela emana la identidad de estudiante, la cual constituye un componente estructurador que protege la imagen propia de la juventud y representa un referente legítimo (cuando menos en algunos sectores) para postergar la independencia económica y conseguir una vivienda propia (Margulis y Urresti, 2000). Asistir a la escuela también justifica disminuir las cargas de ayuda a la familia y en el trabajo doméstico.

El cierre de las escuelas ha tenido efectos en el proceso de emancipación e independencia del estudiantado. El confinamiento ha fomentado la vuelta a la tutela familiar y a comportamientos sociales que sugieren regresiones asociadas con el estatus de hijo, lo que entre otras cosas, significa tener asignada, en el hogar, una serie de tareas y normas en función del lugar familiar y el campo de poder que se ocupa (no son las mismas para mujeres y hombres; o para hijos e hijas mayores que para menores). De acuerdo con datos obtenidos a partir de varias encuestas se ha confirmado que las mujeres que estudian han tenido mayor carga doméstica y de cuidados familiares que los hombres. También que, con mayor frecuencia, ellas han sido víctimas de situaciones de violencia y para varias mujeres las medidas de confinamiento se han convertido en un peligro.

Así que, entre las cosas que ha develado la pandemia es que la violencia familiar sigue teniendo como víctima principal a las mujeres. Una investigación reciente reportada por el Fondo de Población de la ONU (ONU, 2020) señala que, a nivel mundial, la violencia de género contra las mujeres ha aumentado. Este estudio estima que, incluso, ha habido un retroceso de varios años en los avances logrados, lo que lamentablemente parece ser cierto para el caso de México.

Y si bien resulta relevante ponderar la violencia que existe contra las mujeres en el seno de la familia, también es necesario decir que el encierro en casa ha hecho aflorar tensiones y enojos entre los integrantes del hogar, en general. Si ya de por sí las relaciones de poder (autoritarismo, machismo, sometimiento, abandono, etc.) que operan en el seno de algunas familias causaban situaciones de violencia y maltrato hacia jóvenes (Foladori, 2007), con la pandemia se han magnificado. La realidad es que hay estudiantes que, además de sufrir carencias, viven en ambientes familiares en los que proliferan los conflictos, los desacuerdos, las enfermedades e

incluso los consumos de sustancias que afectan la sana convivencia. La información derivada de la Encuesta de Juventud, de 2010, da cuenta de esta situación (figura 3).

Figura 3. Porcentaje de estudiantes de licenciatura que respondieron tener problemas en su familia.



Fuente: Elaboración propia con información de Gobierno de México, 2010.

No puede negarse que también hay estudiantes que han tenido experiencias positivas de convivencia con la familia y que sienten que han sido arropados y apoyados, independientemente de que hayan o no abandonado sus estudios durante la pandemia. Los testimonios en este sentido se centran en el afecto que han recibido y en el reconocimiento del esfuerzo que hacen los padres y las madres para lograr el bienestar de los hijos. Además, hay que decir que hubo estudiantes de licenciatura no regresaron al seno de la familia de origen a pesar de la pandemia. Evidentemente, para este grupo estudiantil el cierre de la escuela y el mandato de “quédate en casa”, derivados de la emergencia sanitaria, han tenido consecuencias y significaciones distintas. Asimismo, con el transcurso del tiempo las vivencias en familia, en un marco de encierro obligado, se han ido transformando. Para algunas personas los inconvenientes cada vez son mayores y, en cambio, otras familias han aprendido a sortear el asunto.

Independientemente de todas las diferencias, lo cierto es que el encierro con la familia no ha correspondido a la voluntad de los estudiantes ni tampoco a la de sus padres. Todos y todas hemos debido someternos a la normatividad establecida por el Estado. Se supone que la casa debe servir como refugio y la familia debe hacer cumplir la misión de protección que le corresponde como institución social. Teóricamente la familia debería hacerse cargo del control y la seguridad de sus miembros, manteniendo al estudiantado dentro del hogar, guardando “sana distancia” y estudiando “desde casa”. ¡Cómo si esto fuera posible dadas las condiciones relatadas!

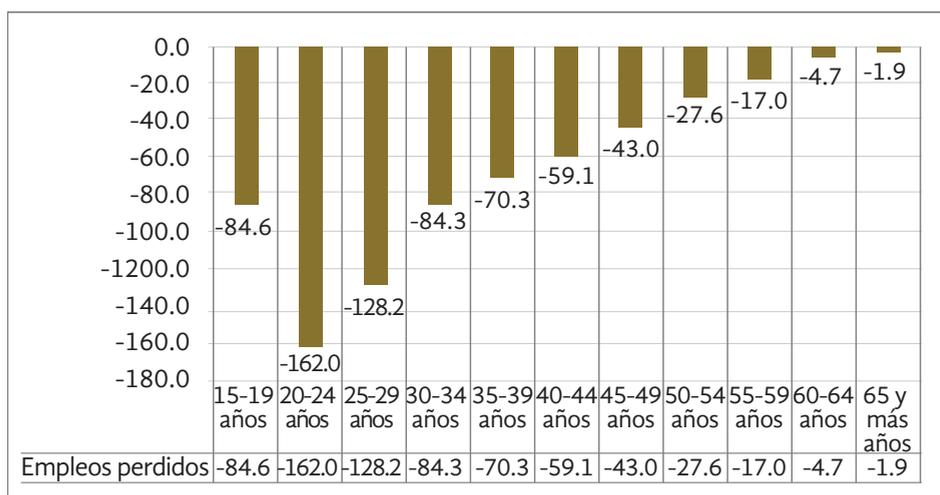
La problemática inserción laboral

Cuando menos desde hace poco más de treinta años las investigaciones sobre la inserción laboral de la juventud con educación superior en México, durante o después de haber terminado sus estudios, reportan problemas de empleabilidad e indicadores de precarización (Suárez, 2005), todo estudio más o menos reciente que trate el tema del trabajo de jóvenes en el país suele poner como contexto el grave problema que existe al respecto y generalmente apunta que tener estudios universitarios ya no es pasaporte seguro a la ocupación ni al empleo “decente”. Claro está que los resultados que obtienen en el mercado laboral varían en gran medida según género, edad, campos de estudio y entre las 32 entidades federativas de la República Mexicana.

La emergencia sanitaria debida al virus SARS-COV-2 ha afectado negativamente las actividades económicas y particularmente el mercado de trabajo. Las oportunidades laborales están sufriendo pérdidas. Las estimaciones llevadas al respecto dan cuenta de una recesión económica (Hualde, 2020). Justo al inicio de la pandemia, durante el periodo marzo-abril del 2020, el número de empleos perdidos era considerable, particularmente entre jóvenes (figura 4). Para agosto de 2020, el Instituto Mexicano del Seguro Social estimó que ya habían desaparecido casi 1.2 millones de empleos formales y los empleos creados durante la pandemia han sido relativamente pocos. (Arreola, 2020). Según la misma fuente, el desempleo ha afectado en particular a los varones y mujeres menores de 29 años.

La situación de la educación superior y que también trabajan es grave, varios han tenido que interrumpir sus programas educativos a la vez que han perdido su empleo; quienes eran estudiantes trabajadores, de un día para otro pasaron a ser parte del grupo de jóvenes que no trabaja ni estudia. Esto, junto con la caída de los ingresos representa una tragedia y la perspectiva es que tendrán dificultades para retomar los estudios y más aún para encontrar una ocupación en el futuro. Si ya antes de la pandemia un diagnóstico realizado por el BID había colocado a México como el penúltimo lugar de la región latinoamericana en jóvenes con un salario suficiente, ahora lo probable es que las cosas estén empeorando.

Figura 4. México. Empleos perdidos por grupos de edad, durante el periodo marzo-abril, 2020. (Miles de plazas)



Fuente: Elaboración propia con información de Migueles, 2020.

No hay duda de que para las nuevas cohortes entrantes al mercado de trabajo la pandemia está dejando mayores dificultades para lograr la inserción laboral. Podría ser que la situación relativa a las personas respecto a las adultas esté cambiando un poco durante esta crisis, debido a que se han perdido empleos en todas las edades y, generalmente, las nuevas contrataciones prefieren trabajadores jóvenes, sobre todo ahora que el uso de tecnologías digitales cada vez es más necesario. Sin embargo, hasta hoy, el registro que se tiene habla de un empeoramiento absoluto en el mercado de trabajo, causado por una evolución crítica en todos los grupos etarios.

La educación generalmente es vista como elemento para mejorar las probabilidades de inserción laboral, pero lo cierto es que, cuando menos en México, las evidencias permiten cuestionar esta visión. De hecho, consistentemente la información de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, de distintos trimestres, ha permitido constatar que, en el país, el estudiantado con licenciatura y posgrado registra mayores tasas de desempleo que sus congéneres que no terminaron la primaria. Sin embargo, la relación se invierte cuando el análisis se acota al mercado de trabajo formal ya que conforme se alcanza un nuevo nivel de estudios se incrementa la proporción de empleados en este sector. El problema es que la pandemia ha traído el cierre de muchos empleos formales y, por lo tanto, en el corto y mediano plazos habrá menos opciones de emplearse de manera formal. Se puede esperar que aumente la proporción de jóvenes con licenciatura en la informalidad, sobre todo porque la crisis económica disminuirá las posibilidades a permanecer tiempos largos en condición de desempleo.

En fin, la crisis del coronavirus está complicando la ya de por sí tortuosa transición del grupo estudiantil de educación superior hacia la vida adulta. Así lo presienten, tanto que diferentes estudios han reportado resultados coincidentes respecto a que en todos los grupos y sectores sociales hay jóvenes

estudiantes de licenciatura que han sentido ansiedad, frustración y depresión durante la pandemia. Entre los motivos más mencionados destaca su percepción sobre el futuro, y particularmente en el caso de las mujeres que se sienten más pesimistas. (UNICEF). La incertidumbre derivada de la covid-19 no ha hecho sino aumentar la preocupación por el futuro que ha caracterizado a las juventudes mexicanas, cuando menos desde hace más de dos décadas.

Sociabilidad y socialidad

Para la comunidad estudiantil la asistencia a la escuela no se trata solo de adquirir conocimientos y obtener un título, significa primordialmente la legítima posibilidad para salir de casa y tener un espacio para convivir fuera de la vigilancia de familiares. La escuela constituye el territorio de interacción juvenil por excelencia, más allá que también estén profesores, directivos y otros trabajadores adultos con los que el estudiantado trata cotidianamente. Para el alumnado de las IES, asistir a la escuela es una acción vinculada tanto con el mandato social del “deber ser” estudiante como con el gusto y poder serlo. Como lo demostró Weiss (2015), la escuela representa un lugar de socialización, sociabilidad y socialidad. Es común que la amistad, las relaciones de pareja y las complicidades se formen entre compañeros de clase o de establecimiento. La crisis causada por la covid-19 les ha apartado.

La juventud que hoy estudia licenciatura nació muy a finales del pasado siglo e inicios del presente, ha crecido en un mundo lleno de pantallas y conexiones por internet (Willyerd y Meister, 2010) y constituye una generación posterior a los *millennials*. Hay quienes les identifican con la *Generación Z* y se les incluye en la denominada *Generación 2020*, a partir de 1997. Para esta juventud lo virtual y lo físico son dos realidades compatibles y complementarias (Subrahmanyam, Smehal, y Greenfield, 2006), las tecnologías de la comunicación les representan la posibilidad de conectarse a nuevos espacios y vivir tiempos virtuales que les facilitan el contacto con otras realidades e interactuar con personas que no están en su entorno cercano.

Según datos de la Encuesta Nacional sobre Disposición y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2019), la gente joven de entre 18 y 24 años, utiliza sus teléfonos inteligentes principalmente para comunicarse, para el entretenimiento y para obtener información. También es frecuente que los usen para acceder a redes sociales desde donde establecen y cultivan relaciones de amistad, intercambios de experiencias y construyen identidades. A estos jóvenes se les ha calificado de ser “sujetos nómadas” debido a que se considera que llevan la red adosada a sus cuerpos, mediante la portación de dispositivos móviles (Castells, 2009).

Como dijimos más arriba, no todos ni todas tienen los equipos, ni los recursos de conectividad adecuados para tomar clases en línea desde sus casas, sin embargo, como lo muestra la información de la encuesta antes citada, la mayoría (92%) de quienes tienen entre 18 y 24 años usan internet y prácticamente toda la población estudiantil de licenciatura tiene un teléfono celular inteligente desde dónde conectan sus mundos, si la señal es

suficiente. Pero también, como ya mostramos antes, una importante proporción de estudiantes no pueden conectarse desde su casa, así que lo hacen desde otros espacios, principalmente desde la escuela. Las instalaciones educativas suelen tener buenas condiciones de conectividad, así que la asistencia cotidiana a la institución les permite ampliar sus contactos más allá de los que la escuela les ofrece de manera física. En estas circunstancias, al estar cerrada la escuela el aislamiento y la incomunicación con sus pares es total, a menos de que salgan de su casa. Así pues, no les ha sido fácil cumplir el mandato de distanciamiento social. Hay varios reportes de estudiantes que afirman que han recurrido al encuentro clandestino, sin importar lo peligroso que sea.

El momento histórico actual está marcado por un proceso de transformación social y cultural profundo y, como sea, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han integrado a la vida cotidiana de prácticamente toda la gente joven. La conexión a distancia, en línea, se está convirtiendo en la forma natural de estar en el mundo y no parece posible que pasada la pandemia esta situación cambie. Para entonces, serán pocos los espacios sociales que no hayan sido transformados como resultado de las tecnologías digitales, y las formas de ser y estar en el mundo habrán cambiado, más allá de los cambios que, hasta ahora, habían sido selectivos y poco intensos. Lo que anuncia el presente es que en el futuro estar en la Red funcionará como testigo de la propia existencia y quien no lo esté quedará en el margen.

Conclusión: la vuelta a la universidad

El mandato de quedarse en casa y estudiar a distancia, por internet, fue lanzado de forma universal y colocó a las IES de frente a la realidad de desigualdad que caracteriza la educación superior en México y a la cual no se le ha prestado la atención que merece, con todo y que la igualdad forma parte de los principios éticos de la institución universitaria.

Estando cada quien en su casa, las desigualdades sociales y culturales se magnificaron y se tornó evidente que la categoría de estudiante de educación superior la portan jóvenes que viven con carencias básicas. La prescripción de estudiar desde casa en línea, aunque no lo hubiéramos querido funcionó a manera de competencia desregulada entre el estudiantado, poniendo en juego los recursos individuales y familiares para poder conectarse a distancia y tener un buen desempeño académico fuera de la escuela. De esta manera, la cultura escolar desplegada durante la pandemia enseñó al estudiantado a ver el fracaso o el éxito como algo que depende de sus propios recursos.

En este tiempo, los mensajes y discursos transmitidos en el sistema educativo construyeron la idea de que, a partir de la

llegada del virus, la sobrevivencia y el éxito de las personas y de las instituciones exigen el uso de tecnologías de comunicación a distancia en la vida cotidiana. Así, las posesiones y competencias personales, tecnológicas y digitales, funcionaron como fronteras sociales institucionalizadas y, por lo tanto, quienes no las tienen quedaron excluidos, legítimamente. De hecho, el resguardo domiciliario no funcionó solamente como medida de salud sanitaria, sino que, al llegar acompañado de la prescripción de estudiar mediante la utilización de una diversidad de plataformas y tecnologías digitales, reforzó la significación del origen familiar como motivo y justificación de la exclusión.

En estas circunstancias, lo que ha quedado en entredicho en esta pandemia son las políticas públicas de inclusión a la educación superior y, con ellas, el cumplimiento de la responsabilidad social de la institución universitaria de carácter público. La pandemia reveló que la práctica de inflar la cobertura y la matrícula incrementando las posibilidades de ingreso a la universidad, sin atender las posibilidades de permanencia y graduación de los estudiantes, encubre un proceso de inclusión-excluyente que consiste en una tendencia al fracaso académico y al abandono de los estudios por parte de estudiantes pertenecientes a franjas sociales que se encuentran en desventaja respecto de la distribución del capital económico y cultural. Después de lo que ha sucedido, para nadie es un secreto que estas prácticas han servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades sociales y para acallar la indignación y la protesta de aquellas personas que provienen de sectores que tradicionalmente han sido excluidos del desarrollo social y educativo.

La reapertura de las IES será indudablemente beneficiosa y valiosa para el estudiantado y para quienes laboramos en ellas. Implica superar problemas de aislamiento e incertidumbre, y también significa beneficios económicos para las familias pues propiciará que sus miembros vuelvan a trabajar. Regresar a la escuela posibilitará el tan esperado reencuentro, habrá gusto por volver a pisar el campus y reencontrarse con compañeros y amigos, aunque sea con medidas de distanciamiento social y personal para reducir los riesgos de la covid-19. Con todo, el entorno escolar estará plagado de sentimientos de desconfianza, pesimismo, frustración e insatisfacción que pondrán de manifiesto la conexión entre la deserción y atraso académico de estudiantes y las carencias sociales que proliferan entre el estudiantado. Habrá cuestionamientos sobre las razones por las cuales en el país la propagación y letalidad del coronavirus fueron tan graves y saldrán a relucir los problemas de pobreza, el descuido de los espacios públicos y del medio ambiente, las expropiaciones de los derechos a la salud y especialmente la manifiesta insuficiencia del Estado mexicano y de sus instituciones para prevenir y contener la pandemia. La preocupación por el recrudecimiento de la violencia hacia las mujeres será un tema doloroso y recurrente y es probable que las estudiantes vuelvan a movilizarse. No olvidemos que cuando comenzó la pandemia ellas estaban en lucha.

Al regresar al campus necesitaremos contar, escuchar, trabajar y significar las emociones vividas en este tiempo para aprender de la experiencia tendremos que recuperar la cercanía de los cuerpos incorporando el autocuidado y el cuidado de los demás. Se requerirá comprometernos se-

riamente con atenuar las desigualdades sociales que existen entre el estudiantado y deberemos resignificar la educación como un compromiso social que trasciende las fronteras de la escuela e implica la participación del Estado, la familia, la comunidad, los organismos e instituciones, públicas y privadas, y también de la juventud.

Al retornar a la universidad el problema prioritario a resolver no debe ser tecnologizar los procesos educativos ni asegurar que y todos los actores implicados tengan condiciones óptimas de conectividad, eso se da por sentado y deberá cumplirse, sin duda. Pero, estas medidas, por sí mismas, no resolverán el problema de frustración y descontento que habrá en el campus y en la sociedad, porque, insisto, el avance requerido en materia de igualdad social no implica tan solo incrementar la cobertura por la vía del acceso a los medios ni a los escenarios en los que ocurren los procesos educativos (ya sea la escuela o las plataformas digitales). Con tecnologías o sin ellas, abiertas las escuelas o cerradas, si el estudiantado sufre de carencias básicas en sus hogares la mentada universalización de la educación superior no pasará de ser retórica, y ni las oportunidades ni los derechos educativos serán reales. Si no se disminuye la brecha de la desigualdad que existe entre el estudiantado, la supuesta democratización de la educación superior, observada en estadísticas, no tendrá un verdadero sentido democratizador. Lo que se necesita es que la distribución del capital económico y cultural sea menos injusta.

La post-pandemia será un tiempo en el que tendremos la oportunidad de reinventar la forma en la que convivimos. Lo peor que puede pasar es que tecnologicemos todo y sigamos haciendo las cosas como las hemos estado haciendo en estos últimos treinta años.

Notas

1. Si bien en México los adultos mayores representan el mayor porcentaje de muertos por el virus (57.23%), superan al sector más joven de la sociedad solo por 14% (INEGI, 2020).
2. Una estimación acerca de cómo están las cosas respecto al abandono escolar de estudiantes de educación superior se extrae de la nota periodística que se cita a continuación. Corresponde a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La nota dice: “Leonardo Lomelí Vanegas, secretario general de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), comentó para *El Universal* que cerca de 72,000 estudiantes de preparatoria y licenciatura, es decir, 20% de la matrícula de la institución, está en peligro de abandonar los estudios o ya se dieron de baja para el presente ciclo escolar” (Moreno, 2020).

Referencias

- ANUIES. (2019). *Estado actual de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones de educación superior de México/ estudio 2019*. Cdmex: Dirección de Producción Editorial. Obtenido de https://estudio-tic.anuies.mx/Estudio_ANUIES_TIC_2019.pdf
- Arreola, J. (15 de junio de 2020). *Forbes, México*. Obtenido de <https://www.forbes.com.mx/la-pandemia-tambien-azota-a-los-jovenes/>
- Cano, M. I., y Lledó, A. (2002). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Málaga, España: Diada.
- Castells, M. (2019). *Comunicación y poder*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Concheiro, L. (17 de abril de 2020). Respuestas de las instituciones públicas de educación superior en México para enfrentar la crisis del covid-19. 1-8. Cdmex.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial* (1a. ed., Vol. 1). (L. P. Sarmiento, Ed.) Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.
- Foladori, H. (2007). El poder en la familia. *Psicología para América Latina* (9). Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000100015&lng=p-t&tlng=es.
- Gobierno de México. (2010). *IMJ*. Obtenido de Encuesta Nacional de la Juventud: <https://www.gob.mx/imjuve/documentos/base-de-datos-de-la-encuesta-nacional-de-juventud-2010>
- INEGI. (2018). ENIGH. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>
- INEGI. (2019). ENDUTIH. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- INEGI. (2020). *Boletín estadístico sobre exceso de mortalidad por todas las causas durante la emergencia por covid-19, Num.41/semana 39. Del 20 al 26 de sept.* Boletín. Obtenido de https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/BoletínIV_ExcesoMortalidad_SE39MX21102020.pdf
- Margulis, M., y Urresti, M. (2000). La Juventud es más que una palabra. En M. Margulis, *La Juventud es más que una palabra* (2da ed., págs. 13-30). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Miguelés, R. (22 de mayo de 2020). Jóvenes resisten al coronavirus, aunque no al desempleo. *El Universal*. Obtenido de <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/jovenes-resisten-al-virus-pero-no-al-desempleo-son-los-mas-afectados>
- Moreno, T. (8 de septiembre de 2020). 72 mil estudiantes de UNAM, en riesgo de desertar por crisis. *El Universal*. Obtenido de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/72-mil-estudiantes-de-unam-en-riesgo-de-desertar-por-tesis>
- OIT. (2020). *Empleo juvenil en tiempos de la covid-19: el riesgo de una "generación del confinamiento"*. Obtenido de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/briefingnote/wcms_753103.pdf
- ONU. (31 de Agosto de 2020). *Noticias ONU*. Obtenido de Mirada global. Historias humanas: <https://news.un.org/es/story/2020/08/1479772>
- Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Cdmex, México: FLACSO-CIESAS.
- Silva Laya, M., y García Alarcón, E. (21 de marzo de 2020). *Foros Ibero/ El derecho a la educación superior y la equidad*. Obtenido de Educación Futura: <http://www.educacionfutura.org/foros-ibero-el-derecho-a-la-educacion-superior-y-la-equidad/>
- Suárez, M. H. (2005). Los jóvenes en la feria del mercado de trabajo. *Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*. Cdmex, México: M.A. Porrúa-UNAM.
- Subrahmanyam, K., Smehal, D., y Greenfield, P. (2006). Connecting Developmental Constructions to the internet: Identity Presentation and Sexual Exploration in Online Teen Chat Rooms. *Developmental Psychology*, 42(3), 395-406.
- UNICEF. (s.f.). *UNICEF. América Latina y el Caribe*. Obtenido de La Juventud opina. Sobre salud mental durante el covid-19: <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- University of Michigan. (2020). *Flattering the curve for covid-19. Expert Howard Markel weighs in*. Ann Arbor. Obtenido de <https://ihpi.umich.edu/news/flattening-curve-covid-19-expert-howard-markel-weighs>
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. Proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134-148. Recuperado el 12 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100009&lng=es&tlng=es.
- Willyerd, J., y Meister, K. (2010). *The 2020 workplace. How innovate companies attract, develop and keep tomorrow employees today*. New York: New York Harper Collins Publisher.



Las dinámicas de la educación superior privada en América Latina y el impacto de la pandemia

CLAUDIO RAMA

Economista. Director Académico Universidad de la Empresa, Uruguay. Ex director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

La educación superior privada en América Latina, así como a escala global, estaba inserta, previa a la pandemia, en un vigoroso proceso de cambios a escala regional en las últimas décadas, más allá de la existencia de matices y entonaciones particulares en algunos países. En el presente artículo analizaremos algunas de las dinámicas y tendencias de los últimos años en la región en el sector y los impactos que la pandemia ha introducido y cómo ellas pudieran modificar varias de las tendencias referidas. Nos concentraremos en los procesos centrales de la educación superior.

Las dinámicas de la educación superior privada en la región

La educación privada desde los años 70 en adelante asume una nueva fase en su dinámica histórica de desarrollo, con una primera fase de fuerte expansión hasta los 2000, y una posterior consolidación y relativo equilibrio con el crecimiento del sector público, caracterizado por el aumento de la internacionalización, de la virtualización, de la regulación y de la concentración institucional. Los ejes de esta etapa han tenido las siguientes características.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.89.568>

Aumento de la incidencia a escala global de la educación superior de América Latina

La educación superior, a escala global, muestra un proceso de crecimiento de la matrícula significativo desde hace varias décadas. Es un incremento de la cobertura que ha sido diferenciado entre las regiones y donde América Latina muestra desde los años 80 un crecimiento superior a otras regiones y que desde los años 2000 se ha vigorizado aún más. Así, mientras que entre 2012 y 2017, el número de estudiantes a nivel mundial pasó de 198 a 220 millones con un crecimiento de 10%, en América Latina y el Caribe la cantidad de estudiantes terciarios aumento 16% en dicho periodo, pasando la matrícula de 23.7 a 27.4 millones de estudiantes. Mientras que para el año 2014 la incidencia de América Latina en la matrícula mundial de educación superior era de 11.98%, para el 2019 su incidencia aumentó 12.41%. Su mayor desarrollo en términos relativos y de incidencia en la matrícula se verifica en que mientras que para el 2017 la tasa bruta de matriculación de la región en educación superior alcanzó 51%, la media mundial alcanzaba un guarismo de 38%, o sea 13 puntos porcentuales menos de cobertura.

Ello reafirma el modelo docente de la formación profesional de la región con una articulación eficaz en la prestación del servicio entre la oferta pública y la privada.

Ralentización del incremento de la tasa de cobertura

El crecimiento de la matrícula de la educación superior en el continente ha sido un proceso continuo que comenzó a sumir un fuerte dinamismo desde los años 70. En ese sentido, la matrícula pasó de 1,646 millones de estudiantes en 1970 a 28,239 millones en el 2019 con un crecimiento promedio interanual durante el periodo de 5.9%. Sin embargo, ese crecimiento se ha ido ralentizando: mientras que entre el año 2000 y el 2012, la matrícula regional creció a una tasa interanual de 6.21%, en el periodo 2011–2017, el crecimiento interanual regional fue de 3.35 por ciento.

Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), si tomamos el crecimiento de la matrícula terciaria que pasó de 25,528 millones en el 2014 a 28,285 millones en el 2018, incluso ese crecimiento interanual solo sería 2.59%. Tomando los datos provisionales del 2019, a su vez se aprecia una caída respecto al 2018 de -0.16%, lo cual mostraría que entre el 2014 al 2019 el crecimiento anual fue aún menos, es decir de 2.09%, que significa una tercera parte del crecimiento histórico de largo plazo de la educación superior de la región.

En este sentido el periodo se caracteriza por una tendencia a la reducción de la tasa de crecimiento de la matrícula de educación superior. Esto sería consecuencia de varios posibles factores. Sin duda se aprecia una reducción del crecimiento de la tasa de natalidad y de la población de 18 a 24 años. También se ha considerado el aumento de la cantidad de profesionales en los mercados de trabajo que tiende a presionar a la baja las tasas de retorno y por ende desincentivar la demanda, o un relativo agotamiento de

los mercados profesionales dados los cambios limitados en las estructuras tradicionales de producción y de demanda de trabajo por limitaciones de dinamismo en la transformación de los mercados de trabajo, lo que deriva en un menor dinamismo de la demanda de trabajo especializado. Otras explicaciones han venido desde los niveles de deserción de la educación media, de la desigualdad de la distribución del ingreso que limita el acceso a la educación superior a los sectores de menos ingreso, a la ausencia de cupos, créditos educativos o incrementos de los gastos públicos, o incluso falta de pertinencia de la educación superior y baja articulación de las nuevas demandas profesionales.

Aumento de la participación del sector privado

Otra de las características notables de la educación superior en la región se ha dado por su diferenciación institucional, en la cual la más importante ha sido la expansión de la plataforma institucional de la oferta de educación superior privada. El crecimiento de este sector, dado por el aumento absoluto y relativo de su incidencia en la matrícula total ha sido el factor impulsor del incremento de la matrícula. A escala regional hay una estrecha correlación entre el aumento de la cobertura de la educación superior y el incremento de la participación de la educación superior privada en la matrícula total, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Cobertura total e incidencia privada en la educación superior en América Latina

	1970	1975	1980	1985	1990	
Cobertura de la ES	6.9%	11.3%	13.4%	17.5%	16.9%	
Incidencia privada en la matrícula	30.5%	31.1%	31.6%	32.6%	34.4%	
	1995	2000	2005	2010	2015	2018
Cobertura de la ES	18.6%	22.6%	30.8%	40.0%	46.8%	48.5% (2016)
Incidencia privada en la matrícula	38.5%	44.9%	45.9%	47.9%	49.1%	53.92%

Fuente: Datos de 1970 a 2015, UIS, y datos de 2018. Ricyt.

Más allá de la varianza a nivel de los países en términos de la incidencia local de la educación superior privada, en todos se aprecia un crecimiento constante de largo plazo de la educación superior privada con una tasa mayor que la educación superior pública. Tal escenario se constituye en una particularidad de América Latina. En la región, incluso en la fase de mayor crecimiento de los ingresos fiscales y de los presupuestos públicos a la educación superior pública, la matrícula y la cobertura privada creció en todos los países más que la matrícula pública terciaria, con la sola excepción de Venezuela.

Crecimiento de la cobertura por concentración institucional

La región ha tendido a un crecimiento muy elevado de las instituciones de educación superior (IES), especialmente privadas. Durante los años 90 hubo un crecimiento de 1,3 instituciones de educación superior por día, lo cual finalmente produjo en varios países una sobreoferta institucional, un mercado dominante de microuniversidades y problemas de información y de calidad de la oferta. Como derivación, desde mediados de la primera década, con diferencia por países, se ha comenzado a apreciar una tendencia a la reducción de la expansión de nuevas instituciones de educación superior a escala regional, asociado tanto a un cambio en los mercados como a mayores controles al ingreso de nuestras instituciones. Mientras que el crecimiento de la cobertura en la fase previa al 2000 estuvo asociado al ingreso de nuevas instituciones privadas, en los últimos años se aprecia que la modalidad de crecimiento de la matrícula se asocia a un crecimiento de la concentración institucional. Menos instituciones en casi todos los mercados concentran una porción mayor de la matrícula como resultado de un aumento de las escalas de las instituciones tanto públicas como fundamentalmente privadas, de mayores exigencias de los sistemas de aseguramiento de la calidad, de la reducción de la creación de nuevas instituciones de educación superior, y de un aumento de la escala resultado de la regionalización de las instituciones a través de la apertura de sedes, regionales o filiales, o de la compra o fusión de otras instituciones existentes. Incluso en muchos casos por gestiones más profesionales de las tradicionales instituciones familiares. En algunos mercados nacionales además se ha producido el cierre de muchas instituciones privadas, por condiciones de mercado o como resultado de políticas públicas de relicenciamiento institucional (Perú), evaluación (Ecuador), cambio del régimen jurídico (El Salvador) o de compra y fusión institucional (Brasil).

Esta concentración se produce en casi todos los mercados y tanto en los sectores públicos como privados, pero con diferenciada intensidad como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 2. Incremento de la concentración institucional en la educación superior en América Latina (2010-2019)

	Incremento en el número de IES	Incremento de la matrícula	Aumento de la concentración
Argentina	16%	21,90%	6%
Privadas	10.50%	26%	16%
Públicas	21.80%	20.90%	-1%
México	28.10%	66.80%	39%
Privadas	31.50%	82.80%	51%
Públicas	20%	59.00%	39%
Chile	-19.10%	23.80%	43%
Privadas	-28.70%	26.80%	56%
Públicas	7.50%	10.60%	3%
Brasil	9.70%	34.30%	25%
Privadas	9.80%	36.90%	27%
Públicas	8.60%	26.60%	18%
Perú	36.40%	45.80%	9%
Privadas	42.20%	75.50%	33%
Públicas	36.40%	0%	-36%
Paraguay	5.90%	22.30%	16%
Privadas	1.04%	16.20%	15%
Públicas	1.12%	38.60%	37%
Panamá	34.60%	31.70%	-3%
Privadas	42.90%	30.30%	-13%
Públicas	0.00%	31.14%	31%

Fuente: Informes nacionales. REALCUP.

El cuadro anterior nos permite apreciar que en todos los países (con excepción del caso de Panamá), se produjo un aumento de la concentración institucional, definida ésta como un cambio en la cantidad promedio de estudiantes por institución de educación superior. En el periodo de referencia, la cantidad de estudiantes promedio por institución aumentó 6% en Argentina, 9% en Perú, 16% en Paraguay, 25% en Brasil, 39% en México y 43% en Chile. La media de incremento general de la concentración fue 135% en nueve años. En Argentina, México, Chile, Brasil y Perú el incremento de la concentración fue mayor en el sector privado que en el público, y solo en Paraguay y Panamá se produjo un aumento mayor de la cantidad de estudiantes por institución en el sector público frente al sector privado. Además, solo en Panamá se produjo un proceso de expansión institucional superior en el sector público privado y un decrecimiento de la concentración

de la cobertura privada. En sumatoria, el incremento general de la concentración privada fue de 185% mientras que la pública fue de 91%, menos de la mitad, durante ese periodo.

Mientras que en etapas anteriores el crecimiento de la cobertura privada se realizó fundamentalmente por diferenciación institucional, resultado de un crecimiento mayor de la cantidad de instituciones respecto al crecimiento de la matrícula total, en los últimos años se aprecia un cambio hacia el crecimiento por concentración, con lo cual aumenta en forma exponencial la matrícula que la cantidad de instituciones. Esto lo hemos definido como un crecimiento por concentración que ha estado asociado al aumento de las exigencias de los sistemas de aseguramiento de la calidad, al aumento de la oferta de educación virtual en el sector privado, y al ingreso de instituciones extranjeras (Rama, 2018). Cabe destacar también como resultado de sistemas de gestión más profesionales o procesos de regionalización de la cobertura privada que facilitaron esos procesos de crecimiento por concentración y no por creación de nuevas instituciones.

Crecimiento de la educación superior virtual

En los últimos años se ha vigorizado la oferta y la expansión de una educación a distancia y virtual. Si para el año 2000 la educación a distancia tenía apenas 168 mil estudiantes universitarios en toda la región, inserta en modelos pedagógicos a distancia o semipresenciales, que apenas representaban 1.3% de la matrícula regional, a partir de entonces se produjo un salto con un crecimiento interanual de 24% de las modalidades no presenciales, lo que llevó a que para el 2015, esta matrícula alcanzara a más de 2.5 millones de estudiantes, representando 17% de la cobertura regional, con 2/3 aportado por el sector privado. Este crecimiento fue incluso mayor donde se habilitó el funcionamiento por sociedades anónimas como en Brasil y México, por las complejidades técnicas de gestión virtual que requiere modelos de gestión más profesionales o derivada de alianzas y asistencia técnica con instituciones internacionales como en Colombia y Argentina.

La expansión de la educación virtual fue basada en una modalidad asincrónica con apoyo tutorial en línea, facilitada por el licenciamiento de la modalidad en varios países. Ello también contribuyó a la concentración de la matrícula, en tanto la educación virtual se basa en un modelo de tipo escalar donde, al aumentar la cobertura, se reducen los costos por alumno en forma sensible y con ello precios más competitivos. Ello facilitó pasar de una dinámica de crecimiento por expansión institucional como en las primeras etapas de desarrollo de la oferta privada, a un crecimiento por concentración institucional por escalas superiores y menos ingreso de nuevos proveedores.

Todo esto contribuye a que la educación superior privada haya crecido en términos absolutos en toda la región desde los años 2000, manteniendo un crecimiento incluso levemente superior al sector público a pesar de la enorme expansión de los recursos estatales para las universidades públicas en toda la región. El crecimiento del sector privado acompañó el incremento de los ingresos familiares en casi toda la región, asociado al *boom* de los precios de las materias primas, con modelos de gestión más profesionales,

una tendencia a la concentración institucional en todos los mercados, un mayor papel en la oferta virtual, y mayores controles de calidad, que permitieron cubrir demandas de acceso de nuevos sectores sociales con menos recursos y capitales culturales.

El impacto de la pandemia sobre la educación privada a escala regional

La pandemia con la inmediata interrupción de las actividades presenciales en el sector de educación y especialmente en educación superior, impactaron sobre el conjunto de tendencias de la educación superior privada en la región, reconfigurándolas en múltiples dimensiones. En alguna dimensión las tendencias se han mantenido, y en otras se aprecia un cambio de ellas.

Incremento de la virtualización de la educación superior

Las universidades ya venían incorporándose lentamente a la disrupción digital, con una mayor intensidad en el sector privado. Sin embargo, en el 2020 con la pandemia, la virtualización se hizo masiva y muy rápida para todo el sector y más intensa en el primer momento en la propia oferta educativa, que se realizó en forma sincrónica en la educación superior y manteniendo casi las mismas estructuras de horarios, docentes y programación. El funcionamiento de dinámicas virtuales permitió agrupar cursos y lograr mayores eficiencias de costos. Aunque la pandemia produjo un significativo aumento de la virtualización en todos los componentes educativos, tales como enseñanza, gestión, marketing, investigación o gobernanza, y con importantes niveles de inversión en equipamiento, conectividad y *software*, el cambio más fuerte se produjo en la docencia, la cual se mantuvo con muy baja deserción. La continuidad del proceso educativo fue dominante en la educación superior en toda la región. Las clases en línea en vivo fueron apenas 4% en la educación básica (CEPAL, 2020), pero fue casi la totalidad en educación superior. Las limitaciones de conectividad o equipamientos de las familias con menos ingresos fue el mayor componente de los abandonos. Ello tuvo menos impacto en el sector privado, dado su mayor grado de selectividad social en casi toda la región. Las respuestas de mantenimiento en los procesos de enseñanza fueron varias, en general favorables, y se incrementaron las prestaciones de educación virtual a medida que las instituciones desarrollaron políticas en la materia.

La irrupción masiva de una educación sincrónica en forma virtual se realizó exclusivamente gracias a la terciarización de los procesos de interacción a través de grandes plataformas comerciales. La educación superior se asoció de manera directa con grandes empresas de comunicación como Google, Microsoft y Zoom, las cuales se constituyeron en factores determinantes en la ecuación de costos de las universidades y verdaderos socios de las instituciones académicas. Esta virtualización del proceso de enseñanza, con bajos costos relativos, derivó rápidamente en múltiples cambios institucionales y pedagógicos. El ingreso de una educación sincrónica masiva se produjo casi totalmente en la educación universitaria, y

alcanzó a todas las actividades con excepción de los aprendizajes prácticos que se implementaron en grupos pequeños o corridas a futuro. Se incentivó la realización de actividades prácticas bajo sistemas de simulación de realidad virtual pero sus impactos serán a mayor plazo. Todo ello implicó el tránsito de una educación presencial, con algunos apoyos virtuales, a una educación sincrónica virtual con algunos apoyos educativos presenciales.

Impacto en la gestión de las instituciones

Un segundo impacto se observó en la transformación institucional y de gobernanza de los procesos educativos que aceleraron su virtualización. El incremento del teletrabajo docente y administrativo y la gestión en red, acompañaron la reducción de las plantillas administrativas de las instituciones, la mayor importancia de las unidades informáticas, un aumento de las inversiones en tecnologías y una gobernanza en red de tipo colaborativa y horizontal, como parte de una nueva gestión de las instituciones.

La dificultad de mantener la gestión presencial en las universidades ha llevado a un cambio en la gobernanza corporativa con un mayor trabajo de gestión colectivo en red con fuertes componentes de teletrabajo, tanto entre el núcleo dirigente y los ámbitos administrativos como entre los diversos sectores de administración. Las instituciones que han reforzado sus capacidades informáticas y de ancho de banda, han establecido protocolos de la virtualización de sus procedimientos y han aumentado el teletrabajo de su personal administrativo, docente y gerencial estableciendo además protocolos de seguimiento e información permanente. Se evidencia un rápido avance hacia una administración de la gestión en red.

Las instituciones han reducido ampliamente el personal administrativo y de investigación, muchos de sus funcionarios han pasado a sistemas de seguro de paro o han sido despedidos, ajustando las instituciones a cambios en sus ingresos y sus matrículas. Las múltiples dinámicas de enseñanza en red han permitido unificar cursos y reducir docentes. Todo ello está permitiendo un aumento en la eficiencia de la gestión que compensa los aumentos en los costos y la reducción de los precios de las matrículas ante la caída de los ingresos de las familias.

Cambios en la oferta y demanda de educación superior

La pandemia, con todas sus secuelas socioeconómicas en los mercados de trabajo, está impactando en primera instancia en una caída de la demanda, pero al mismo tiempo está impulsando una contratendencia dada por el aumento de la propensión de los jóvenes a estudiar. La crisis de los mercados de trabajo con un crecimiento del desempleo por un lado presiona, vía elasticidad precio, a una caída de la demanda sobre la educación, especialmente privada, pero al mismo tiempo y ante el aumento del desempleo, hay una mayor propensión a los estudios como mecanismo para el reingreso al mercado de trabajo, así

como de mejor utilización del tiempo libre. En muchos casos el desempleo y la búsqueda de incrementar capital humano promueve una transformación del capital acumulado en los ciclos de empleo, para dotarse de mejores competencias en la re-inserción laboral.

La educación es una estrategia de vida de las personas y de los hogares que impulsan y financian a sus hijos, y que se realiza con base en una comparación de los costos de oportunidad. La pérdida de empleo como resultado de políticas de reducción de la movilidad y cierre de actividades, ha afectado más a los jóvenes, cuya tasa de desempleo es muy superior a la tasa de desempleo en nuestros países. El aumento del desempleo juvenil provocó el aumento de la demanda educativa, especialmente en el sector público, pero también en el sector privado, especialmente en instituciones con menores costos y en ofertas de corta duración y de perfiles más técnicos o con mejores salidas laborales.

Desde el lado de la oferta, toda la educación superior ha ido migrando a modalidades virtuales, incluyendo en algunos países con mayor desarrollo de capacidades a las áreas de salud y de alta intensidad práctica, gracias a programas virtuales de autoaprendizaje. Los docentes y las comunidades académicas rápidamente se han reciclado a dinámicas de trabajo en red y a teletrabajo. Se está produciendo un aumento en la demanda de estudios técnicos de corta duración y de cursos gratuitos o de bajo costo a través de internet con enfoques centrados en competencias laborales, ante la existencia de problemas económicos en los sectores medios y la caída de la demanda de profesionales en el mercado de trabajo. Se aprecia incluso un mayor trabajo en redes universitarias, incluyendo más prestación de servicios de unas instituciones a otras, con programas de apoyos colaborativos o de venta de servicios.



Impacto en la educación internacional

El cierre de las universidades y de las residencias estudiantiles para extranjeros y locales, junto con el cierre de los vuelos internacionales ha impactado de manera profunda en la educación internacional la cual, para el 2020, proyectaba mover ocho millones de estudiantes. Una parte importante de la oferta se ha trasladado a la educación virtual y muchos estudiantes han regresado a sus países de origen o han tenido dificultades de ajustarse a las nuevas condiciones. La pandemia ha impactado en múltiples acuerdos y convenios de movilidad que no se han podido ejecutar, así como en la movilidad de miles de estudiantes que se desplazan regularmente a tomar cursos cortos de verano o de docentes en el marco de programas más amplios y que no han podido continuar sus estudios o trabajos. El impacto es relativamente reducido en la región en tanto que no supera 1% de los estudiantes que se trasladan a estudiar hacia o en la región. Pero para algunas universidades ello tiene dimensiones importantes dada la caída de viejos y nuevos estudiantes, especialmente para Argentina, Uruguay, México y Paraguay por demandas de Brasil y EEUU, y también de instituciones de Cuba, Colombia y Chile que tienen indicadores importantes de ingreso de estudiantes extranjeros especialmente en algunas instituciones focalizadas en estos mercados externos.

Conclusiones y prospectivas de la educación superior privada en el nuevo contexto

El sector de la educación superior privada ha tenido una rápida transformación en su oferta, en las formas de gestión, en su estructura de gobierno y en la ecuación de costos durante la pandemia. Ello por causas de mercado, así como indirectamente por políticas públicas ya que la regulación se ha hecho más flexible, facilitando la mayor capacidad de respuesta al impacto de la pandemia y con ello a la introducción de cambios en sus estructuras curriculares y en sus procesos de enseñanza. Las instituciones, por su parte, han tenido una mayor autonomía de gestión frente a las regulaciones, especialmente para ofertar a distancia. Ello mostró que las limitaciones provenían desde las instituciones y los marcos de regulación y no desde las instituciones, las cuales pudieron ajustar sus procesos de enseñanza con extrema velocidad y consistencia.

La reducción en la capacidad de pago de los aranceles y una relativa elasticidad, junto con un aumento de la propensión a los estudios, la existencia de limitaciones de conectividad y equipamiento y los desafíos de instrumentar cambios en la gobernanza universitaria en el nuevo contexto, fueron algunos de los cambios más notorios. Una parte reducida de los estudiantes se ha pasado a la educación pública o directamente han abandonado los estudios por dificultades de pago o de ajustarse a la nueva oferta a distancia sincrónica. Los aranceles en la mayor parte de las instituciones se han ajustado a la baja o se han flexibilizado los procesos de pago, para ajustarse a la caída de los ingresos familiares. Las instituciones han respondido rápidamente con envíos de su personal al seguro de paro, despidos e

incorporación de plataformas y sistemas de comunicación digital. A pesar de ello, la caída de la demanda y de los aranceles, en un contexto de aumento de inversiones, impactará la sustentabilidad de muchas instituciones, previéndose que la tendencia a la concentración se incremente. Los mayores problemas se han dado con las instituciones de élite con costos de matrículas elevados.

Si se constatan los cambios que se están procesando frente a las tendencias previas, podrían visualizarse que algunas de ellas se mantengan en el nuevo contexto. Especialmente el aumento de la demanda estudiantil, el incremento de la virtualización de los procesos de enseñanza y de gestión y el incremento de la concentración institucional. En el ámbito internacional, la nueva dinámica de la oferta se estructura en el marco de procesos de terciarización importantes con componentes destacados y con una alta concentración en muy pocas empresas globales. La educación internacional presencial está en un punto de inflexión y su devenir futuro será un ámbito de reflexión y análisis. La pandemia produjo un retraimiento de la demanda y la oferta internacional y un corrimiento de parte de la demanda hacia el sector público. Ello en parte coincide con la tendencia a la reducción de la tasa de crecimiento de la cobertura privada.

La variable tal vez más importante a escala regional será la regulación pública y la introducción de procesos de flexibilización de la oferta. Más allá de cambios hacia una gobernanza más horizontal, y de un funcionamiento en red de las instituciones, es posible suponer que, en caso de mantenerse las políticas públicas más flexibles, la virtualización se combine con actividades presenciales estructurando un modelo de educación más híbrido.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Instituto de Estadística de la UNESCO. Base de datos. <http://data.uis.unesco.org/>
- Rama, Claudio (2018). *La nueva fase de la universidad privada en América Latina. (3 edición corregida y aumentada)*. TESEO. Universidad Abierta Interamericana (UAI), Buenos Aires.
- Rama, Claudio (2020). "La dinámica de lo público y lo privado en la educación superior en América Latina. Del Manifiesto de Córdoba de 1918 a la CRES del 2018". *Cuadernos Universitarios*, 13, Publicaciones Académicas de la Universidad Católica de Salta (Argentina).
- Red de Indicadores en Ciencia y Tecnología (Ricyt). Base de datos. <http://www.ricyt.org/category/indicadores/>
- Román, José Antonio (2020). *La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, Núm. Esp., pp. 13-40.
- Sacorffada Fernanda (dir.) (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina*. IEC, CONADU, San José de Costa Rica.



Reacción del sector privado universitario argentino ante la covid-19: un acercamiento desde lo económico-financiero e institucional

RODOLFO DE VINCENZI^a Y MARCELO RABOSI^b

^aRector de la Universidad Abierta Interamericana y presidente del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, ambas en Argentina. Miembro de comités académicos y profesor titular del área de política, planificación y gestión universitaria en universidades privadas y públicas.

^bDocente de tiempo completo en la Universidad Torcuato Di Tella, en Argentina. Becario Fulbright. Acreedor del Presidential Dissertation Award por major tesis doctoral. Ha sido Director del Área de Educación UDTT (2000-2004) e investigador visitante en el International Comparative Higher Education Finance Project (SUNY, Buffalo) y en el Rockefeller Institute of Government, Higher Education Policy (Albany, USA).

Resumen

La llegada de la covid-19 a principios de 2020 impuso un reto inesperado a la sociedad global, la que de la noche a la mañana se vio obligada a cambiar sus formas de trabajo, costumbres y rutinas. Para el sector de la educación superior, a nivel mundial, en un abrir y cerrar de ojos implicó la suspensión de clases presenciales en más de 20,000 instituciones que albergan a unos 200 millones de alumnos. En América Latina, por ejemplo, el impacto llevó a que, desde el 12 de marzo, en un lapso de seis días, 21.7 millones de estudiantes y 1.3 millones de docentes e investigadores vieran canceladas sus actividades presenciales (IESALC, 2020). De cualquier manera, la rápida reacción permitió la reconversión de casi la totalidad de las instituciones, las que continuaron sus actividades a partir de una educación remota de emergencia (ERE). En cuanto a las universidades, a pesar de que algunas se adaptaron más rápidamente que otras, tanto privadas como públicas exhibieron buenos reflejos.

Palabras clave: sociedad, estudiantes, educación superior, sector privado.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.89.569>

Reação do setor privado universitário argentino perante a covid-19: uma aproximação desde o económico-financeiro e o institucional

Resumo

A chegada da covid-19, no início do 2020, colocou um desafio inesperado à sociedade mundial que, da noite para o dia, teve a obrigação de mudar suas formas de trabalho, costumes e rotinas. Para o setor do Ensino Superior, no nível mundial, em um abrir e fechar de olhos implicou a suspensão das aulas presenciais em mais de 20,000 instituições que abrigam aproximadamente 200 milhões de alunos. Na América Latina, por exemplo, o impacto promoveu que, a partir do 12 de março, em um período de seis dias, 21,7 milhões de estudantes e 1,3 milhões de professores e pesquisadores tiveram de cancelar suas atividades presenciais (IESALC, 2020). De qualquer maneira, a rápida reação permitiu a reconversão de quase todas as instituições, que continuaram suas atividades a partir de um ensino a distância de emergência (ERE). No respeito das universidades, apesar de algumas se adaptarem mais rapidamente que outras, assim privadas como públicas exibiram bons reflexos.

Palabras chave: sociedade; estudantes; Ensino Superior; setor privado.

Response of the Argentinian University Private Sector to covid-19: an Approach from the Economic, Financial and Institutional Perspectives

Abstract

The arrival of covid-19 at the beginning of 2020 imposed an unexpected challenge to the international society, which suddenly was forced to change its ways of working, customs and routines. In the blink of an eye, for the global higher education, the pandemic meant the suspension of face-to-face classes in more than 20,000 institutions, with 200 million students. In Latin America, for instance, 21.7 million students and 1.3 million teachers and researchers cancelled their on-site activities throughout six days from March 12, 2020 (IESALC, 2020). In any case, the fast response of the institutions allowed their transformation to an emergency remote education (ERE). Although some universities adapted more quickly than others, both private and public showed good reflexes.

Keywords: society, students, higher education, private higher education.

Introducción

Más allá de la eficiencia mostrada, para una institución como la universidad, caracterizada como entidad conservadora y lenta en reacciones, la presión enfrentada desde la dimensión financiera resultó una verdadera prueba de fuego. Por el lado de los costos, la transición de sistema presencial a sistema remoto generó egresos por fuera de lo esperado. La adquisición de computadoras adicionales, software, alquiler de plataformas para el dictado de clases, sumado al entrenamiento del personal académico y administrativo, implicó egresos no programados (Salmi, 2020). En cuanto a los ingresos, la retracción del PBI mundial a una tasa de 4.3% durante 2020 (UN News, 2021) provocó una caída en los salarios reales de las familias. Así, el atraso o la imposibilidad de pago de las cuotas se transformó en un riesgo real, especialmente para el sector privado. Tomemos en cuenta que sus ingresos dependen casi exclusivamente del cobro de aranceles. Asimismo, dada la cancelación de toda actividad presencial, los ingresos indirectos que reciben algunas Instituciones de Educación Superior (IES) en forma de renta de alquileres de viviendas para estudiantes, estacionamiento, venta de comida e ingresos por actividades deportivas, quedaron totalmente suspendidos (Salmi, 2020).

Para América Latina, y dado el alto grado de privatización del sistema, en el cual aproximadamente la mitad de los estudiantes cursa en una IES privada (Brunner y Ganga, 2016), la llegada de la covid-19 representó un desafío para el sostenimiento financiero de las mismas. Tomemos en cuenta que salvo algunos casos como los de Chile, Nicaragua y Ecuador, países en los cuales algunas universidades privadas reciben fondos provenientes de las arcas públicas (Rama, 2018), cualquier caída significativa en el poder de compra de los salarios implicaría, para muchas de ellas, ingresar en un estado de posible bancarrota. Tomemos en cuenta que la región exhibe una amplia variedad de instituciones, en donde no es menor el universo que conforman las de pequeño tamaño, a muchas de las cuales asisten estudiantes de medianos o bajos recursos. De hecho, parte de la expansión de la oferta en la región vino de la mano de las IES privadas para satisfacer una demanda proveniente de los sectores de menores ingresos (Rama, 2018). Así, al reducir los márgenes de rentabilidad para adecuar el precio del servicio educativo al perfil socioeconómico de los nuevos alumnos, una caída en la demanda podría afectar la posición financiera de muchas instituciones.

Mientras la pandemia sigue su curso, los procesos de vacunación de la población, principalmente en los países periféricos, continúan rezagados. Esto implica no solo una demora en la vuelta a la presencialidad sino una más lenta recuperación de las economías, lo que podría generar ciertas turbulencias sobre aquellas instituciones que cuentan con un menor resto financiero.

Lo positivo, la experiencia obtenida y una serie de oportunidades para aquellas que han podido reconvertirse y posicionarse teniendo en la mira estudiantes más allá de su *target* tradicional. Ante este nuevo contexto, podrían ampliar su demanda a partir del acceso a fuentes alternativas de ingresos. Por ejemplo, a partir de la oferta de microcréditos en asociación con empresas tecnológicas bajo una modalidad híbrida o en línea.

El objetivo de esta investigación ha sido indagar la reacción del sector privado universitario argentino ante la llegada de la covid-19 a principios de 2020, con especial énfasis en los aspectos económicos, financieros e institucionales. La primera parte del trabajo propone una mirada global sobre la relevancia de la educación superior privada a través del tiempo. Paso seguido, se pone en perspectiva el impacto económico a nivel mundial que la pandemia impuso sobre las IES. La investigación continúa con una evaluación sobre las características, la expansión y el tipo de financiamiento de las universidades privadas argentinas. La cuarta sección analiza cómo las mismas reaccionaron ante la llegada de la covid-19 desde una perspectiva financiera y económica. Conclusiones y discusiones cierran el trabajo.



El sector privado de la educación superior en mirada global

La rápida expansión que experimentó el sector privado de la educación superior desde principios de la década de los 80, y que contó con el condescendiente beneplácito de los Estados, tuvo como origen, entre otros aspectos, la necesidad de complementar los fondos públicos con aquellos de origen privado. Los recurrentes déficits fiscales que comprometieron las cuentas públicas junto al aumento de la demanda por educación postsecundaria, dan clara cuenta del fenómeno. En este sentido, la presencia privada se extendió sin ningún tipo de límites geográficos, sociales o políticos. En Vietnam y China, por ejemplo, el crecimiento de la alternativa privada ha sido constante durante la última década. En este último país, de los 5.3 millones de alumnos presentes en 2012 en instituciones por fuera del sistema público, alrededor de 8 millones se encuentran actualmente enrolados en IES privadas. Esto significa que 22% del total de alumnos que son parte del sistema de educación superior chino continúa sus estudios en una institución no estatal. Se espera que dicha tendencia continúe en los próximos años (Kai Yu, 2018).

Dando cuenta de la creciente presencia privada, en los países que dan forma al Centro y Este de Europa, principalmente en aquellos que hasta fines de la década de los 80 se encontraban bajo la tutela de la ex Unión Soviética, las instituciones privadas ganaron su espacio a partir de la caída del muro de Berlín en noviembre de 1989. En muchos casos, más allá de la



Nubes

necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento en economías con ciertas dificultades competitivas, las rigideces de la burocracia pública y la ineficiencia en la provisión del servicio educativo superior abrieron las puertas a la alternativa privada terminando así con el monopolio estatal (Johnstone *et al.*, 1998).

Si bien durante las últimas cuatro décadas las privadas impusieron su presencia en casi todos los continentes, un amplio dominio se observa en varios de los países que conforman el Sudeste Asiático. En Japón, Singapur y Corea del Sur, por ejemplo, el enrolamiento privado explica 80% de la demanda total por educación superior. En el primer caso, de las más de 1,200 IES presentes en Japón, alrededor de 1,000 son privadas. Las mismas enrolan a más de tres de cada cuatro estudiantes (RIHE, 2021). La Universidad de Keio, la primera por fuera del sistema estatal dentro del concepto occidental de educación superior, data de 1858 (Keio University, 2021). A partir de ese momento, el sector se expandió de manera sostenida, si bien es cierto que el grupo de universidades estatales que conforman las denominadas imperiales, son las que gozan de mayor prestigio.

Por otro lado, en Europa Occidental y el Reino Unido, la larga tradición de un sector público dominante, sumado a la capacidad financiera de los Estados para sostener el sistema, impidió la aparición en gran escala de instituciones por fuera del sistema público. En cuanto a los EUA, si bien las universidades privadas gozan de un prestigio que en muchos casos supera al de las públicas, principalmente a partir del pequeño grupo que conforman las denominadas *Ivy Leagues*, solo uno de cada cuatro estudiantes se encuentra enrolado en una institución que no sea de carácter público (NCES, 2019). El caso de los EUA resulta interesante ya que fue el sector privado el que antecedió al estatal en la constitución de la primera universidad del sistema. La apertura de la universidad de Harvard en 1636 antecede a la primera IES pública en más de 150 años (Lucas, 2016).

En América Latina, el segundo gigante en cuanto a expansión privada luego del fenómeno asiático, más allá de que ambos consolidaron su crecimiento casi contemporáneamente, aproximadamente 50% de los alumnos

posecundarios se encuentra enrolado en una institución de gestión no pública (Brunner y Ganga, 2016). El comienzo de esta presencia data de fines del Siglo XIX, cuando la presión de la Iglesia sobre los Estados Nacionales logra diversificar la oferta universitaria. La Universidad del Externado en Colombia (1886) y la Universidad Católica de Chile (1888) son los dos primeros ejemplos a partir de los cuales se quiebra el monopolio público (Levy, 1986).

Si bien la expansión privada en América Latina se encuentra mayormente explicada por la necesidad de complementar la financiación pública con fondos privados, es asimismo consecuencia de un Estado que busca retener su condición de elite del sistema. De esa manera, le pone un freno al ingreso masivo de alumnos en sus universidades como forma de proteger su posición dominante en términos cualitativos (Levy, 1986). El caso de Brasil y Chile dan cuenta de este modelo en el cual el sector privado es quien absorbe el exceso de demanda, llegando a explicar una participación por encima de 70%. Sin embargo, encontramos excepciones a este perfil de crecimiento. En Argentina y Uruguay, por ejemplo, la presencia privada ha sido tolerada más que alentada (Rabossi, 2011a). En estos países, menos de tres de cada 10 alumnos asiste a una universidad por fuera de las IES públicas. De esta manera, sin retener su condición de elite, como en los claros casos de Brasil y Chile, en el sector público argentino, por ejemplo, conviven universidades que cuentan con centros académicos de excelencia junto a otros que tienen como principal misión ofrecer educación universitaria al mayor número de estudiantes posibles, sin controlar la calidad a partir de un mecanismo de ingreso selectivo.

Más allá de estas particularidades, las que dejan en evidencia la diversidad que presenta el escenario universitario en el mundo global, la nueva realidad impuesta por la llegada de la covid-19 a principios de 2020 significó para el mercado privado un reto en términos organizacionales y financieros. Tomemos en cuenta que casi un tercio de la demanda global por educación superior es satisfecha por el sector no público, proporción que ha crecido de manera sustantiva durante los últimos 20 años. Así, observar las conductas del sector ante la llegada de la pandemia resulta relevante y de importancia.

Covid-19 e impacto financiero sobre la educación superior

Las consecuencias provocadas por la pandemia a las IES se extendieron en varias direcciones. La imperiosa necesidad de dar continuidad a los estudios de más de 200 millones de alumnos del nivel superior alrededor del mundo ante el cierre repentino de sus aulas presenciales, dejó en evidencia las limitaciones que enfrentan los sistemas. Dado que casi la única opción para remediar la contingencia fue la alternativa en línea, las asimetrías de conectividad entre naciones consolidaron aún más las inequidades en cuanto al acceso a recursos que enfrentan, así como marcaron las diferencias entre las propias IES de un mismo país. A nivel regional, en aquellas en donde se ubican las naciones centrales, quedó en evidencia sus ventajas con relación a las periféricas. En los casos de Europa y América del Norte, el porcentaje de hogares con acceso a internet supera el 80%. En el extremo opuesto, menos de 20 por ciento de las familias en África cuentan con conexión a la red. Mientras tanto, en América Latina, aproximadamente la mitad de la población carece de conexión (ITU, 2020). Asimismo, las diferencias entre y dentro de los países resultan significativas. Siguiendo con América Latina, la región presenta un buen extendido de sus redes digitales en Brasil, Costa Rica, Argentina y Chile, países donde al menos 65% de los hogares cuentan con acceso a la red. Por otro lado, otras naciones enfrentan serias dificultades de acceso. En Bolivia, El Salvador y Nicaragua, por ejemplo, menos de 2 de cada diez hogares goza de conectividad (ITU, 2020).

Esta problemática, la de las asimetrías de acceso a la red, no solo excluye a los alumnos de los sectores más vulnerables que con esfuerzo accedieron a alguna forma de educación posecundaria, asimismo se constituye en un factor que aumenta la probabilidad de abandono de aquellos estudiantes que pierden contacto con la institución educativa por deficiencias de conectividad. A pesar de que es dable esperar que esta particularidad impacte menos en la comunidad que asiste a las IES, mayormente de un nivel económico superior y con potencial de mejor acceso a internet, el abandono o atraso en el pago no deja de ser una cuestión problemática para los ingresos financieros de las universidades privadas las que, como fue dicho, dependen en casi su totalidad de los ingresos que provienen del cobro de aranceles o matrículas. Por otro lado, a partir del estrés financiero producto de los factores enumerados, podría generarse un espacio que termine beneficiando a aquellas IES que se encuentran más y mejor capitalizadas. Por ejemplo, si cuentan con cierta capacidad para adquirir o absorber instituciones de menor tamaño en cuanto a cantidad de alumnos y a las que asisten estudiantes de menores recursos monetarios quienes, producto de la crisis económica, han visto reducidos sus ingresos, peligrando así su continuidad académica (IESALC, 2020).

Si bien no deben soslayarse los problemas relacionados con lo pedagógico, por ejemplo al comienzo de la pandemia en Chile y Túnez los centros de estudiantes amenazaron con boicot argumentando la menor eficiencia de la educación virtual con relación a la presencial, la que a su vez desde la mirada de los alumnos se presentaba como modelo discriminatorio, los reclamos

desde lo económico se hicieron sentir (Brown y Salmi, 2020). Por ejemplo, a inicios de la discontinuidad de la modalidad presencial, más de 250,000 alumnos en universidades británicas firmaron un petitorio para que se les devuelva parte de lo abonado, argumentado que la modalidad remota les insume a las IES menos costos que la presencial (Weale, S. *et al.*, 2020). Asimismo, otro caso singular ha sido el vivido por las escuelas de negocios en los Estados Unidos, cuyos programas de MBA pueden significar para el estudiante un costo anual de USD 60,000. Según una encuesta llevada a cabo por PQ (2020) a principios de la pandemia, a pesar de que la mayoría de los alumnos seguía creyendo que un MBA les redundará en amplios beneficios profesionales, financieros y personales, 43% creía que, producto de la covid-19 y como consecuencia del cambio en la modalidad del dictado de clases, los aranceles deberían reducirse 43% (Byrne, 2020).

En América Latina, por otro lado, se observó un aumento en el pedido de ayuda financiera por parte de los estudiantes así como la solicitud de una reducción en el nivel o precio de los aranceles que cobran las IES. Un estudio llevado a cabo por EY-Parthenon da cuenta de que entre 20 y 30 por ciento de las universidades en México, Colombia y Perú otorgaron descuentos a sus alumnos (Estrada *et al.*, 2021). Esta presión por parte de la demanda resulta relevante en términos cuantitativos ya que, salvo en algunas excepciones, las universidades en América Latina no cuentan con ningún tipo de financiamiento directo que provenga de las arcas del Estado, salvo la ventaja de no tributar ciertos impuestos cuando se hayan constituidas como entidades sin fines de lucro. De esta manera, cualquier caída de la demanda o pedido de ayuda económica que no sea provisto por el sector público, podría debilitar la posición financiera de alguna de ellas.

El sector privado en la Argentina: características, expansión y financiamiento

El sistema de educación argentino comprende dos subsistemas: el denominado terciario no universitario, integrado por 2,280 instituciones a las que asisten 962,493 alumnos (33% en entidades privadas), que tiene como objetivo la formación de parte significativa del cuerpo docente a nivel de escuelas iniciales, primarias y secundarias. Asimismo, dan cuenta de la capacitación de la mano de obra técnica para el mercado de trabajo y la formación artística de nivel superior en programas de tres y cuatro años de duración. Junto a este subsector, un poco más de 2 millones de estudiantes (21% en instituciones privadas) asisten a una de las 132 universidades con las que cuenta la Argentina (63 privadas, 61 nacionales y 6 provinciales). Así, con un poco más de 3 millones de estudiantes, el sector posecundario muestra una de las mayores tasas brutas de enrolamiento de la región (SPU, 2018).

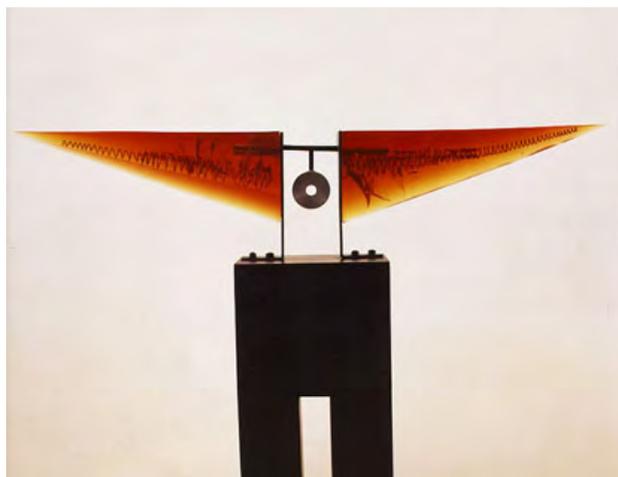
Al momento de la apertura de la primera universidad privada reconocida en el país, autorizada a partir de la sanción en 1958 de la Ley 14.557, conocida como Ley Domingorena en homenaje al diputado que batalló en favor de la libertad de enseñanza universitaria, la Argentina se caracterizaba, y tal vez aun hoy, como un país poco empático con el sector privado. De hecho, un primer desafío al propio Estado surgió de la mano del Episcopado

Argentino, el cual se materializa a partir de la fundación de la Universidad Católica de Buenos Aires en 1910. Sin embargo, los títulos de sus egresados no fueron reconocidos por el Estado, lo que llevó a su cierre definitivo a doce años de su fundación (Del Bello, *et al.* 2007). De la mano de prestigiosos investigadores, un segundo intento, en este caso la apertura de una universidad de fuerte perfil científico, tuvo lugar a mediados de la década de 1940. El objetivo, independizarse de una universidad pública altamente politizada. Nuevamente y ante la poca empatía que evidenció el gobierno del General Perón (1946-1955) hacia cualquier alternativa por fuera del sistema público, el proyecto quedó como mera aspiración.

En términos de expansión, el crecimiento del sector privado universitario puede categorizarse en cuatro grandes periodos (Rabossi, 2011a). El primero, denominado “evolución temprana”, se extiende desde la apertura de la primera institución, la Universidad Católica Argentina en 1959, hasta 1972. Durante el lapso se abren 22 universidades, las que al final del periodo albergan a 17% de los alumnos del universo universitario. Desde 1973 hasta 1989, segundo periodo denominado “Restricción”, el Estado Nacional prohíbe la apertura de nuevas instituciones. Asimismo, desde ese primer año hasta 1976, la Universidad Nacional elimina por primera vez en su historia todo tipo de limitaciones en el ingreso (Fernández Lamarra, *et al.* 2018). Como consecuencia, el sector privado ve caer su participación a menos de 12% de la totalidad de estudiantes del sistema universitario.

Un aumento absoluto y relativo en el número de alumnos con relación al sector público toma lugar en 1976, producto de las nuevas restricciones al ingreso a la Universidad Nacional impuestas por el Gobierno Militar de Facto (1976-1983). Esta caída pública, más el crecimiento por educación no estatal, lleve a que casi 20% de la demanda por educación universitaria quede en manos privadas. Con el retorno a la democracia y con el presidente electo, Raúl Alfonsín (1983-1989), las universidades públicas retoman el concepto de libre ingreso. Dicha política provoca en las universidades privadas una fuerte caída de la demanda en términos absolutos y relativos. De esta manera, a fines de la década del 1980, su participación encuentra un nuevo piso cercano al 12% (SPU 2008).

A partir de 1989, con la llegada de Carlos Saúl Menem a la presidencia de la nación (1989-1999), una impronta de corte *managerialista*, consecuencia de



Abriendo las alas

la influencia de la denominada Nueva Gestión Pública (Hood, 1991) que atraviesa no solo a la Argentina sino a toda la región, impone nuevas reglas de juego. Así, se abre nuevamente el mercado universitario a la alternativa privada. Ingresamos en lo que Rabossi (2011a) denomina “Segunda Expansión”, momento que se extiende desde la llegada de Menem hasta 1996, año posterior a la sanción de la Ley de Educación Superior (LES). Durante su periodo y por primera vez, el número de universidades privadas supera al de las públicas.

23 nuevas instituciones abren sus puertas en este lapso que se extiende por solo seis años. Emprendedores, fundaciones e inclusive escuelas privadas encuentran un medioambiente propicio para diversificar la oferta académica. Por otro lado, con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en 1996, entidad a cargo de autorizar la apertura de universidades privadas así como velar por la calidad de éstas y de las públicas, se pone un freno a la segunda expansión. Desde 1997 hasta 2015, momento definido como “Crecimiento Regulado”, se autoriza la apertura de solo 19 nuevas universidades (Rabossi, 2011a).

Más allá de estos vaivenes, en términos de demanda pareciera que el sector privado ha encontrado su límite de crecimiento relativo en comparación con su contraparte pública. El porcentaje de alumnos en el sector, hoy se encuentra en niveles similares a los observados a mediados de los años 70. Así, pareciera que el 20% alcanzado (SPU, 2018) es un techo difícil de superar si no existe un cambio en las políticas públicas que alienten, a partir de algún mecanismo de ayuda financiera en forma de becas o préstamos a tasas subsidiadas, un corrimiento de la demanda hacia el sector privado. En definitiva y bajo el actual sistema de financiamiento, Argentina, junto a países como Bolivia y Uruguay, por ejemplo, forma parte de un subgrupo en donde el propio Estado le ha puesto un freno, si bien no absoluto, a cualquier alternativa que no sea la propia.

En cuanto a la distribución geográfica de las universidades, las instituciones privadas se ubican predominantemente en las grandes urbes. Incluyendo las distintas sedes con las que cuentan algunas de ellas, de las 95 universidades existentes en 2018, 32 se ubican en la Ciudad de Buenos Aires (CABA). A estas se le suman nueve distribuidas en los 40 municipios que rodean por el Norte, el Sur y el Oeste a la CABA. En este espacio, según el último Censo Nacional (2010), se concentran más de 14 millones de personas, lo que representa 37% del total de habitantes del país (IGN, 2020). Mientras tanto, la Región Centro alberga 21 instituciones, espacio territorial que incluye a dos de las provincias más ricas e industrializadas del

país (Córdoba y Santa Fe). Por otro lado, en la Región Sur, representada por las seis provincias de menor densidad poblacional de la nación, se instalan solo dos instituciones privadas, ambas sedes de universidades cuyas casas centrales se ubican en la CABA (SPU, 2018).

No es de extrañar el tipo de distribución geográfica del sector, el que denota la racionalidad financiera que hace a su sostenimiento. Por un lado, se ubican en aquellos espacios que cuentan con una mayor densidad poblacional mientras que por otro, lo hacen en lugares en los cuales existe una demanda potencial que cuenta con los recursos económicos necesarios para hacer frente al pago de aranceles. Tomemos en consideración, como fue dicho, que la ausencia absoluta de ayuda pública que reduzca el precio del servicio ofrecido, sea a través del financiamiento de la oferta, como ocurre en los institutos privados del sector terciario no universitario, o de la demanda, a través de becas o préstamos a tasas por debajo de lo que ofrece el sector bancario, limita el crecimiento otro que no sea el del propio sector estatal.

Una particularidad que sobresale al analizar la expansión privada con relación al tipo de oferta académica es la alta presencia de instituciones con carreras dentro del campo de la medicina. Surge aquí un punto de importancia ya que es sabido que las IES que no cuentan con algún tipo de ayuda pública para sostenerse financieramente, mayormente encuentran su espacio de desarrollo en campos del conocimiento que les insumen bajos costos de inversión y mantenimiento. No es de extrañar, entonces, observar que las carreras dentro de las áreas de las sociales y humanas expliquen gran parte de la oferta en las IES del sector privado. Sin embargo, un segmento significativo de la expansión que opera a fines de la llamada “segunda ola” (1989-1996) y que aun continúa, ha tenido como particularidad una alta presencia relativa de universidades con carreras dedicadas a las ciencias médicas. Sin descartar que las regulaciones de la CONEAU generaron una especie de isomorfismo a partir del cual las privadas que orientaron su oferta hacia las ciencias de la salud resultaron favorecidas (Rabossi, 2011b), también es cierto la existencia de un sostenido interés por las carreras de medicina y paramédicas sin el cual se hubiese generado un desequilibrio entre oferta y demanda muy difícil de sostener en el tiempo. De hecho, de las 19 nuevas universidades privadas autorizadas durante el periodo 1997-2015, 10 ofrecen carreras relacionadas a la medicina. Así, el impacto privado en el mercado de trabajo ha resultado relevante. Mientras que en 1997 por cada médico formado en una institución privada egresaban 16 del sector público, actualmente la relación se redujo a 1 cada 2.4 (SPU, 2018). De esta manera, queda de manifiesto que el sector privado tiende a expandirse no solo a partir de una oferta que presente bajos costos de inversión y mantenimiento, sino asimismo cuando existe una demanda dispuesta a afrontar dichos costos de provisión del servicio.

La universidad privada en Argentina ante la covid-19: reacción, adaptación e impacto

El año 2020 inició con el anuncio del presidente de la Nación de la apertura a debate sobre una nueva Ley de Educación Superior. Pero esas acciones se vieron interrumpidas frente a la aparición de la pandemia causada por la covid-19 y las limitaciones institucionales resultantes del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) para toda la población residente en el país, instaurado por el Poder Ejecutivo Nacional a través del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020. Esto implicó la suspensión de toda actividad no esencial, el cierre de fronteras y la limitación del transporte interno y externo.

Las medidas sanitarias adoptadas por el Estado para mitigar los efectos de la pandemia expusieron a las universidades a una situación sin precedentes, que impactó en sus formas de gobernanza y sus modelos educativos. En un contexto condicionado por normativas sanitarias de carácter extraordinario, dispuestas por los gobiernos provinciales y nacionales, las universidades debieron adaptarse a una nueva normalidad para el desenvolvimiento de sus funciones. En efecto, el aislamiento social obligatorio exigía a las instituciones garantizar el desarrollo sustentable de sus funciones desde la virtualidad, a través del uso de tecnologías sincrónicas y asincrónicas. Y allí se evidenciaron fortalezas y debilidades en su accionar.

Entre las fortalezas, pudo visualizarse una aceleración en la flexibilización de los modelos de gobernanza. Es así que prevalecieron la promoción de la autonomía, el trabajo por objetivos, colaborativo y en red. También se impulsó la alfabetización digital de toda la comunidad universitaria. Se generó asimismo una mayor trazabilidad de las acciones llevadas a cabo por alumnos y docentes y se jerarquizó la importancia de la comunicación efectiva. Entre las debilidades que transparentó la pandemia, surgieron las asimetrías de capacitación en el uso de herramientas digitales, las diferencias de conectividad, de contexto socioeconómico y de gestión de la autonomía. También se diluyeron los límites entre los espacios personales y los laborales impactando en la calidad de vida de las personas.

La necesidad de reconvertir la totalidad del sistema superior a uno de modalidad virtual impuso gastos no esperados resultantes de la contratación de plataformas de educación virtual, “software” adecuados para operar bajo la nueva forma, adquisición de computadoras y medios de comunicación. A éstos se le sumaron la necesidad de readecuar la administración de las IES privadas a los nuevos mecanismos de cobros, sea a los alumnos como a los proveedores de servicios varios a la universidad. Asimismo, se le sumó la capacitación de todo el personal docente y administrativo para operar en-línea. De cualquier manera, cabe aclarar que la urgencia impuesta por la pandemia no permitió una real transformación hacia un modelo verdaderamente a distancia. La emergencia llevó a las IES a ofrecer lo que se denomina *corona teaching*. Así, las clases en línea fueron una simple réplica de las presenciales, sin los protocolos que garanticen la calidad del servicio ofrecido (Rama, 2020). De cualquier manera, la readecuación hacia un modelo que en el futuro se presume híbrido continúa.

Previo a la llegada de la covid-19, de las 63 universidades privadas del sistema, solo 21 contaba con algún tipo de oferta a distancia. En términos de alumnos, 24% de la totalidad de inscriptos lo hacía bajo dicha modalidad. Si bien la proporción resulta relativamente significativa, más de 60% de dicho porcentaje se concentra en una sola institución. En este caso, la Siglo 21, universidad especializada en brindar exclusivamente educación virtual. De hecho, si la excluimos de la muestra, solo 1 de cada 10 estudiantes que no eligen entidades públicas, cursaba bajo la modalidad a distancia previo a la pandemia (SPU, 2018). Así, en definitiva, la reconversión, si bien exitosa, no distó de ser costosa para el sistema privado.

Por otro lado, y puntualmente en lo que hace a la demanda, el nivel de conectividad de un sistema impone condiciones que pueden favorecer o dificultar la continuidad de académica de los alumnos. Si bien la Argentina cuenta con uno de los tendidos de red más extensos de la región, 80% de los hogares poseen conexión a internet (ITU, 2020), no siempre esto significa contar con acceso de calidad a la comunicación digital. En una encuesta llevada a cabo a 35,721 estudiantes universitarios de la provincia de Buenos Aires y CABA, un poco más de 25% manifestó haber dejado materias por problemas de conectividad o falta de equipamiento (ENACOM, 2020). Si bien la encuesta fue suministrada a alumnos de instituciones públicas, parte de la problemática podría asimismo trasladarse a los estudiantes del sector privado. De alguna manera, si bien esto implica un costo dado el riesgo potencial de abandono de aquel alumno con dificultades de conectividad, también es cierto que el uso extendido de la modalidad virtual le abrió a muchas instituciones las puertas hacia nuevas formas de brindar educación dentro de la modalidad de extensión. Esto, directa o indirectamente, amplía la posibilidad de ofrecer diversos servicios educativos a estudiantes de otras regiones y países y así nuevos ingresos.

Desde lo económico, los periodos de aspo generaron una fuerte contracción del aparato productivo del país. Para tomar real dimensión del impacto sufrido, la Argentina, acostumbrada históricamente a los vaivenes que le impone la fragilidad de su economía, a fines de 2020 acumulaba tres años seguidos de recesión. Esto provocó la contracción de su Producto Bruto Interno (PBI) en 14% desde 2018 hasta fines de 2020 (INDEC, 2021). Ubicando el impacto en términos relativos, Argentina registró una de las mayores caídas dentro de los países de América Latina y el Caribe



Sin título

(CEPAL, 2021). A esto se le sumó un aumento en el nivel de precios al consumidor que parece no encontrar techo. En el trienio que va desde 2018 hasta 2020, la inflación registró una suba del 208% (INDEC, 2021). Por otro lado, los salarios se ajustaron muy por debajo de dicho porcentaje. Por ejemplo, en promedio, solo en 2019 perdieron 13 puntos porcentuales con relación a la inflación (Cronista, 2020).

Si consideramos que, en promedio, aproximadamente 90% de los ingresos de las universidades privadas en el país proviene del cobro de cuotas a los estudiantes (del Bello *et al.*, 2007), cualquier reducción en el poder de compra de los salarios afecta de manera directa los ingresos de las universidades. A este hecho se le suma la no existencia de becas o préstamos otorgados por el Estado a tasas preferenciales para continuar estudios de pregrado o grado. De esta manera, se imposibilita la sustitución total o temporal de ingresos privados por otros de origen público. Dicha situación impuso, en varias universidades, la necesidad de recurrir al auxilio que ofreció el Estado a través del denominado Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP). Este mecanismo de ayuda financiera transfiere a las organizaciones y empresas consideradas críticas, incluidas las de educación, desde 1.25 hasta 2 salarios mínimos vitales y móviles por empleado. En términos aproximados, esto significa entre 50% y 80% de un salario promedio en el país. Asimismo, entre otros beneficios, se sumó la reducción de 95% de los denominados aportes patronales, también conocidos como impuestos al trabajo. Aproximadamente 15% de la totalidad de las 63 universidades privadas de la Argentina solicitó este tipo de ayuda estatal (Salto, 2021).

De cualquier manera, a diferencia de lo observado en parte de la región, en donde el sector privado presenta una gran cantidad de IES pequeñas, muchas veces de calidad cuestionable y a las cuales asisten estudiantes de bajos recursos, las universidades privadas en la Argentina presentan cierta fortaleza financiera relativa a sus contrapartes regionales. Desde sus inicios a fines de la década de 1950, la apertura de nuevas instituciones no estatales encontró en las políticas públicas un real freno, lo que evitó un mayor crecimiento del sector. A pesar de estas limitaciones a la expansión, podría decirse que las mismas le otorgaron a las IES privadas una mayor legitimación social a su vez que una cierta solidez a nivel del macrosistema. A partir de la creación de la CONEAU en 1996 hasta 2018, de los 139 trámites de autorización presentados al organismo para solicitar la apertura de nuevas universidades privadas, solo 23 obtuvieron resolución favorable (CONEAU, 2018). Entre los motivos que impidieron la apertura de más instituciones, la agencia nacional de acreditación esgrimió que muchas de las rechazadas, carecían de un plan financiero que demostrara su sostenibilidad en el tiempo. En definitiva, desde lo financiero, fueron autorizadas

a operar solo aquellas capaces de demostrar una cierta solvencia. Podría especularse, entonces, que la llegada de covid-19 tomó al sector con una cierta fortaleza relativa.

Conclusiones y discusión

¿Cuáles de las lecciones aprendidas en este tiempo se avizoran para tener presente para la postpandemia? Podemos decir que la pandemia puso más en evidencia situaciones que ya se venían observando como consecuencia de los efectos provocados por la revolución científico-tecnológica y la Industria 4.0. Nos enfrentamos a un escenario más dinámico, a su vez inestable, complejo y altamente demandante que afecta y amenaza a las universidades en relación con sus capacidades de reacción y adaptación, corriendo el peligro de entrar en crisis, perder posición competitiva y desaparecer (Brunner, 2011). El tipo de gobernanza allí resultará clave para dar respuesta a estos escenarios cambiantes.

Bajo el contexto descrito, resultan elementos significativos el perfil ejecutivo del Rector; el poder y competencias que poseen los distintos órganos de gobierno; la agilidad y dinamismo en la toma de decisiones; la participación de la comunidad académica en los procesos de toma de decisiones; la presencia de miembros externos de la comunidad universitaria, entre otras cualidades a tener presente. Asimismo la Universidad, en el contexto actual, deberá profundizar su condición de agente de cambio y transformador de realidades. Ello implica adoptar nuevas formas de gobernanza dinámicas, flexibles, horizontales y colaborativas que favorezcan al mejor cumplimiento de los fines y propósitos declarados en su proyecto institucional, en el marco del propio sistema de valores fijados por sus principios y prioridades para contribuir con mayor efectividad al desarrollo sustentable, social y productivo, en escenarios muy dinámicos. Creemos, entonces, que los modelos que mejor se adaptarán y tendrán mejores oportunidades de prosperar serán aquellos que favorezcan la autonomía, promuevan la innovación, faciliten la constitución de comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo y en red. Pero, habrá que prestar atención a las desigualdades que ha profundizado la pandemia. Enfrentamos una situación que dejó más en claro la existencia de una brecha digital y social, asimetrías de conectividad, de contexto socio-económico y de gestión de la autonomía. Todas cuestiones que quedaron evidenciadas frente a la virtualidad como único medio

de acceso a la educación formal. Al salir de la pandemia, nos encontraremos con una realidad mucho más diversa y ella exigirá proyectos institucionales que atiendan esa mayor multiplicidad a la vez que reduzcan las desigualdades generadas.

La Universidad es una institución altamente compleja cuya dinámica organizacional está definida como una “anarquía organizada” (Clark, 1983; March y Olsen, 1976). La misma no solo es producto de la multiplicación de funciones que cumple (educación, investigación y transferencia de conocimiento, entre otras) sino consecuencia de un proceso decisorio diversificado, tanto en sus formas como en los criterios adoptados para la resolución de los problemas. A su vez, la diversidad de actores que participan en la toma de decisiones, muchas veces con intereses contrapuestos, complejiza aún más su funcionamiento. De cualquier manera, el establecimiento de rutinas y procesos que sostienen estas configuraciones, símbolos y reglas, garantizan su reproducción a lo largo del tiempo (Campbell, 2009). Así, estas características permiten pensar a la Universidad como una estructura en donde convive la especialización del conocimiento como forma desintegradora, con una cultura institucional integradora a partir del establecimiento de una misión y un proyecto institucional compartido por todos los actores que la conforman.

Si bien a partir de la libre competencia los mercados tienden a diferenciar los productos y servicios ofrecidos, las universidades, producto de fuerzas coercitivas o voluntarias, presentan regularidades de conducta. Como consecuencia, se observa una especie de isomorfismo organizacional, entendido como un comportamiento homogéneo de sus costumbres, formas y rutinas que han clasificado muy claramente DiMaggio y Powell (1983). Estos comportamientos de tipo isomórfico podrían conducir hacia un modelo único e ideal de universidad, lo cual homogeneizaría el sistema. Sin embargo, se afectaría así la diversidad y la capacidad de formular y llevar adelante proyectos institucionales diferentes, existiendo el riesgo de la promoción de una universidad homogénea y limitando la autonomía universitaria.

La universidad homogénea resuena a oxímoron. Una gobernanza favorable debería impulsar y permitir una planificación y dirección estratégica, la innovación y, también, una toma de decisiones ágil, flexible y eficiente. Estos factores deben combinarse con una gestión y administración autónoma de los

recursos, alejada de excesivas regulaciones y burocracias institucionales. En esta línea de pensamiento podemos postular que las universidades exitosas logran modificar su gobernanza transformando sus estructuras internas y adaptándolas a las demandas de los actores externos. La fortaleza de un sistema universitario radica en su diversidad y no en su homogeneidad, teniendo en cuenta que la calidad del servicio es un activo que con el solo control del mercado podría afectarse negativamente.

La llegada de la covid-19 a principios de 2020 impactó también sobre los modelos educativos de las universidades. La presencialidad y la virtualidad dejaron de ser opciones binarias. Las tecnologías se han fusionado para difuminar los límites de lo físico y lo virtual, de lo sincrónico y lo asincrónico, e incluso de lo biológico. Asimismo, el impacto económico y social de la pandemia hará necesario más que nunca focalizarse en la empleabilidad de los graduados, así como en la pertinencia de su formación con relación al mundo del trabajo y la competitividad. A tal fin será necesario introducir variantes en los modelos educativos. Se espera que surjan cambios en los diseños curriculares con foco en el desarrollo de competencias profesionales, gestión de la docencia centrada en resultados de aprendizaje y articulación entre el aprendizaje informal y no formal, y formal mediante sistema de créditos

Es probable que el efecto que ha generado la pandemia sobre la gobernanza y el modelo educativo de las universidades estimule a las mismas a revisar sus prácticas y rutinas. Dependerá de cada institución cómo se asume la post pandemia. Si el después resulta un retorno al pasado o un punto de partida para el cambio. De la situación actual, podemos ir en búsqueda de una mejora, haciendo lo mismo, pero de mejor manera. O podemos innovar, para responder con mayor pertinencia a los escenarios cada vez más dinámicos, complejos, inestables y altamente demandantes que se nos presentan. Y desde allí, ir hacia una mejora. Ello favorecerá el mejor cumplimiento de los fines y propósitos declarados en los proyectos institucionales, en el marco del propio sistema de valores, fijados por los propios principios y prioridades para contribuir con mayor efectividad al desarrollo sustentable, social y productivo, frente a escenarios altamente dinámicos. En definitiva, ante el actual panorama y el futuro por venir, un sistema universitario deseable y saludable es aquel que acepta la diversidad y que le da una bienvenida a los matices.

Referencias

- Brown, C. y Salmi, J. (2020). Putting fairness at the heart of higher education. Recuperado en Mayo de 2020, de University World News, de <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación* 355, pp: 137-59.
- Brunner, J.J., y Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción* 32 (80), 12:35.
- Byrne, J. (2020). P&Q Survey: A third of admits may defer, while 43% want tuition lowered if classes are online. Recuperado en Mayo de 2021, de Poets & Quants: <https://poetsandquants.com/2020/03/29/pq-survey-a-third-of-admits-may-defer-while-43-want-tuition-lowered-if-classes-are-online/>
- Campbell, J. L. (2009). Surgimiento y transformación del análisis institucional. En E. Ibarra Colado (coord.), *Estudios institucionales: caracterización, perspectivas y problemas. La crisis de las instituciones modernas* (pp. 3-34). Barcelona: GEDISA.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021). Balance preliminar de las economías de América Latina 2020. Recuperado en Abril de 2021, de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46501-balance-preliminar-economias-america-latina-caribe-2020>
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2018). Informe: Evaluación y acreditación universitaria en Argentina. Recuperado en Mayo de 2021, de CONEAU: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/InformeCONEAUjulio2018.pdf>
- Cronista (2020). Los sueldos aumentaron 20 puntos menos que la inflación en 2019. Recuperado en Abril de 2021, de: <https://www.cronista.com/economia-politica/Los-sueldos-aumentaron-13-puntos-menos-que-la-inflacion-en-2019-20200228-0038.html>
- De Vincenzi, R. (2020). Gobernanza 4.0 en la Educación Superior. En Ganga, Francisco (Ed.), *Gobernanza Universitaria*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Santo Tomás.
- De Vincenzi, R. (2016). *Aseguramiento de la calidad. Entre autonomía institucional y la intervención estatal*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Del Bello, J.C., Barsky, O., y Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos aires: Libros del Zorzal.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. Recuperado de: www.jstor.org/stable/2095101
- Ente Nacional de Comunicaciones (2020). Resultados de la encuesta sobre conectividad de estudiantes de la provincia de Buenos Aires. Recuperado en Abril de 2021, de: https://www.enacom.gov.ar/institucional/resultados-de-la-encuesta-sobre-conectividad-de-estudiantes-universitarios-de-la-provincia-de-buenos-aires_n2771
- Estrada, A., Ceballos, J., de la Calle, J., Romero, D., y Contreras, O. (2021). Educación superior en Colombia, México y Perú un año después de la pandemia. Recuperado en Mayo de 2021, de EY Parthenon, de: https://www.ey.com/es_mx/education/colombia-mexico-y-peru
- Fernández Lamarra, N., Perez Centeno, C., Marquina, M., y Aiello, M. (2018). *La educación superior universitaria argentina: Situación actual en el contexto regional*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons. *Public Administration* 69 (1), pp: 3-19
- IESALC (2020). covid-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después. Recuperado en Septiembre de 2020 de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Instituto Geográfico Militar (2020). Población. Recuperado en Abril de 2021, de <https://www.ign.gov.ar/NuestrasActividades/Geografia/DatosArgentina/Poblacion2>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2021). Cuentas nacionales. Recuperado en Abril de 2021, de: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel3-Tema-3-9>
- International Telecommunication Union. 2020. Measuring digital development: Facts and figures 2020. Recuperado en Mayo de 2021, de: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx>
- Johnstone, B., Arora, A., y Experton, W. (1998). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. Recuperado en Marzo de 2020, de The World Bank, de: <https://www.researchgate.net/publication/311111111>

- 44823223_The_Financing_and_Management_of_Higher_Education_A_Status_Report_on_Worldwide_Reforms
- Kai Yu (2018). The consolidation of Chinese private higher education. *International Higher Education*. Recuperado en Abril de 2021, de: https://www.researchgate.net/publication/327618351_The_Consolidation_of_Chinese_Private_Higher_Education/link/5b99bcf5a6fdcc59bf8ded79/download
- Keio University (2021). History. Recuperado en Abril de 2021, de: <https://www.keio.ac.jp/en/about/history/>
- Levy, D. (1986). *Higher education and the state in Latin America: private challenges to public dominance*. Chicago, Ill. : The University of Chicago Press.
- Lucas, C. (2006). *American Higher Education: A History*. New York: Palgrave Macmillan.
- March, J. G. y Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Norway, Bergen: Universitetsforlaget.
- Miceli, S. (2019). *El sistema de aseguramiento de la calidad: evaluando los instrumentos de medición de la coneau*. Buenos Aires, Argentina: Teseo-UAI.
- National Center for Education Statistics (2019). *Digest of Education Statistics*. Recuperado en Abril de 2021, de: https://nces.ed.gov/programs/digest/2019menu_tables.asp
- Rabossi, M. (2011a). The private sector in Argentina: A limited and selective expansion. *Excellence in Higher Education* 2 (1), pp: 42-50.
- Rabossi, M. (2011b). Public intervention in Argentina: The homogenous expansion of the private university market. *Comparative & International Higher Education* 3 (2), pp: 39-45.
- Rama, C. (2020). La Nueva educación híbrida. Recuperado en Abril de 2021, de Cuadernos de Universidades, Vol. 11, de: <http://132.247.70.169/handle/Rep-UDUAL/202>
- Rama, C. (2018). La problemática del financiamiento de la educación superior en la crisis económica de América Latina. Recuperado en Abril de 2021, de Cuadernos de Universidades, Vol. 7, de: <http://132.247.70.169/handle/Rep-UDUAL/46>
- Research Institute for Higher Education (2021). *Statistics for Japanese Higher Education*. Hiroshima: Hiroshima University. Recuperado en Abril de 2021, de: <https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/en/statistics/synthesis/>
- Salmi, J. (2020). Covid's lessons for global higher education: Coping with the present while building a more equitable future. Recuperado en Abril de 2021, de Lumina Foundation de: <https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2020/11/covids-lessons-for-global-higher-education.pdf>
- Salto, D. (2021). La Universidad privada argentina en la era del Covid-19 desde una perspectiva Latinoamericana. *Integración y Conocimiento* 10 (2). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/32539>
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. Recuperado en Octubre de 2018, de World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2008). *Anuarios estadísticos*. Recuperado en Abril de 2020, de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2018). *Síntesis de información universitaria*. Recuperado en Abril de 2021, de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>
- UN News. 2021. World Bank expects global economy to expand by 4% in 2021. Recuperado en Abril 2021, de: <https://news.un.org/en/story/2021/01/1081392>
- Weale, S. Hall, R., y Adams, R. (2020). Hundreds of thousands of UK students call for tuition free refunds. Recuperado en Abril de 2020, de The Guardian, de: <https://www.theguardian.com/education/2020/mar/25/hundreds-thousands-uk-students-call-tuition-fee-refunds>



La educación superior privada en Colombia en el contexto de la pandemia

CARLOS MARIO LOPERA PALACIO

PhD Educación, director de El Observatorio de la Universidad Colombiana.

Resumen

La educación superior colombiana no termina de dimensionar, de asimilar ni de reaccionar frente a la pandemia, tras la suspensión obligada e indefinida de la presencialidad, reemplazada, desde marzo de 2020, por diversas prácticas, más improvisadas que planeadas, de virtualidad y de alternancia. En el caso de las instituciones de educación superior (IES) privadas, el regreso a una aparente normalidad, con la incertidumbre por la efectividad de la vacunación y posibles nuevas cuarentenas, está marcado por las dudas sobre si se podrá recuperar la dinámica de antes del distanciamiento y si se aprovechó este momento histórico para replantearse y dar respuesta a los requerimientos que la modernidad pide a la educación superior.

Palabras clave: Colombia; pandemia; universidades privadas; demanda; educación superior.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.89.570>

O Ensino Superior privado na Colômbia no contexto da pandemia

Resumo

O Ensino Superior colombiano não tem se focado só em dimensionar, assimilar, ou em gerar uma reação perante a pandemia após da suspensão obrigada e indefinida das aulas presenciais, que foram substituídas, em março de 2020, por diversas práticas, mais improvisadas que planejadas, de virtualidade e alternância. No caso das instituições de Ensino Superior (IES) privadas, o retorno às aulas é uma aparente normalidade que ainda não sabe da efetividade da vacina e das possíveis novas quarentenas, e está marcado pelas dúvidas sobre se vai se poder recuperar a dinâmica que se tinha antes da distância, o que se aproveitou nesse momento histórico para planejar mais uma vez e dar resposta aos requerimentos que a modernidade pediu para o Ensino Superior.

Palabras chave: Colômbia; pandemia; universidades privadas; demanda; Ensino Superior.

Private Higher Education in Colombia in the Pandemic Context

Abstract

The Colombian higher education has not yet completely evaluated, assimilated and responded to the pandemic, particularly after the mandatory and indefinite suspension of the face-to-face activities, which were substituted by diverse and improvised practices of virtuality and alternation, since March, 2020. For the private higher education institutions (HEI), the return to an apparent normality —with uncertainty about the effectiveness of vaccination and possible new quarantines— is marked by queries regarding to whether the dynamic previous to the social distance can be recovered and if the universities took this historic event to reconsider and respond to the modernity requirements that higher education needs.

Keywords: Colombia, pandemic, private universities, demand, higher education.

Contexto de la educación superior colombiana

Según el último Censo Nacional de Población, del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, de 2,018, en Colombia residen 48.2 millones de habitantes (incluidos los migrantes venezolanos que superan los 1.5 millones).

La matrícula en educación superior es el resultado de la suma de los registros estudiantiles en 298 IES, clasificadas en universidades, instituciones universitarias, escuelas tecnológicas, instituciones tecnológicas e instituciones técnicas profesionales, públicas y privadas, que, a datos de 2019 (último año reportado), sumó 2,353,510 estudiantes, equivalente a una cobertura de 52.23%, según cifras del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES.

La matrícula nacional está repartida en 14,200 programas: 7,350 pregrados (técnicos profesionales, tecnólogos y profesionales universitarios) y 6,850 posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados). 1,800 programas (casi 13%) registran acreditación de alta calidad, que es voluntaria. Los programas a distancia tradicional y virtual solo alcanzan a mayo de 2021, 9% de toda la oferta.

Aunque el sector de la educación superior no la reconoce como tal, el país registra una matrícula paralela de estudiantes que están en los dos últimos años de educación media o que ya son bachilleres y que en su mayoría no han podido ingresar a la educación superior, por lo que acceden a la llamada formación para el trabajo y el desarrollo humano, que es formación técnica laboral, ofertada por 4,817 instituciones -también públicas y privadas-. A 2020, en este sistema se registraron 1,414,672 estudiantes, con lo que se puede afirmar que en Colombia la matrícula en formación postsecundaria está por el orden de 83 por ciento.

Por Constitución Política, la educación superior se concibe como un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado, y pese a los esfuerzos del gobierno central por aumentar los recursos para fomentar el acceso a la misma, ésta aún no se ejerce como un derecho universal. En ninguna IES pública se da la gratuidad universal plena y permanente. Sus aranceles o tasas son mucho más económicos que en las IES privadas, gracias a las transferencias que realiza el Estado.

Dicho aporte financiero del Estado, vía transferencias directas a las IES públicas, está por el orden de 1.0% del PIB, aunque este aumenta si se registran los aportes de los gobiernos departamentales y territoriales para impulsar apoyos de gratuidad en la matrícula. Con la covid-19, el gobierno del presidente Iván Duque prometió que para el segundo periodo académico de 2021 y todo el año 2022 se implementaría la matrícula cero para los estudiantes de estratos 1 a 3 (de seis estratos) en las 63 IES públicas que reciben aportes directos del Estado (aunque por

ahora no se contempla dar gratuidad a más estudiantes de los que, en promedio, traía matriculados el sistema). La intención del Gobierno es convertir esa propuesta en política pública y hacerla permanente.

Las IES privadas *no* reciben transferencias ni apoyos directos financieros del Estado, salvo algunos subsidios cruzados, vía convocatorias o programas limitados y subsidiados por el Gobierno (por ejemplo, *Generación E*). Excepto unas pocas IES con alto prestigio y relacionamiento con el sector empresarial y estatal, que logran gestionar alianzas, donaciones y vender servicios de investigación y consultoría, casi todas las instituciones privadas viven íntegramente de sus ingresos por matrícula.

La educación superior privada antes de la pandemia

Históricamente, la educación pública y privada se han distribuido la oferta y la matrícula del sistema de educación superior colombiano. A comienzos de milenio, la privada cubría el 63% de la matrícula; una década después, para 2010, su participación bajó 45%, y para 2019 (último año con cifras oficiales), ésta había subido 48.6%.

El país no define cupos ni limita el número de estudiantes de cada IES. Aunque todos los gobiernos han patrocinado mayor cobertura, la capacidad de las IES públicas no es suficiente para atenderla, pese a que tras muchas tensiones (paros, protestas y lobby ante el Ejecutivo y el Legislativo) han logrado obtener recursos por encima de las transferencias definidas por Ley, con los que buscan ponerse al día en sus compromisos financieros. Así, la limitada capacidad instalada para atender estudiantes presenciales en las públicas ha permitido el crecimiento de IES y programas en las IES privadas.

Tanto la autonomía universitaria, que favorece la creación y oferta de programas académicos (siempre y cuando cumplan unos requisitos mínimos definidos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, controlado por el Ministerio de Educación), como la libre oferta-promoción y demanda de las instituciones, para matricular estudiantes, han sido dos grandes aliados de la educación privada.

Durante 18 años (entre 1999 y 2017) Colombia vivió una época de expansión de la matrícula universitaria. Las IES privadas fueron creciendo gradualmente, aunque de forma descontrolada, en población estudiantil y programas. La cobertura pasó de 13% a 53%. Eso llevó a que el número de estudiantes por programa cayera. Mientras que en el 2000 los programas tenían un promedio de 270 estudiantes, para finales de 2019 la cifra había caído a la mitad.

A partir de 2018 el sistema, especialmente el privado, comenzó a sentir la desaceleración de la matrícula. En 2019 la si-

tuación continuó y en 2020 llegó la pandemia, que claramente afectó el sistema privado, mas no el público, como se verá más adelante.

Antes de marzo de 2020, cuando el sistema, mayoritariamente presencial debió continuar sus actividades –pero no suspender– de forma virtual y con una limitada alternancia por las cuarentenas decretadas por el gobierno, el sector apenas comenzaba a comprender que el inicio de la curva descendente en la demanda no era algo accidental y que, por el contrario, sugería que se extendería en el tiempo, pues era una situación que se volvía estructural, compleja y de no rápida solución. La pandemia fue, como se dice en el argot popular, la gota que derramó la copa.

Pero ¿cuáles han sido los factores que comenzaron a minar la capacidad de absorción de la educación superior privada en Colombia?

Además de lo hasta aquí explicado, la estructura normativa y regulatoria estatal sobre la oferta y demanda de los programas de educación superior, la globalización en el acceso a fuentes alternativas de estudio y la aparición de nuevos contextos culturales y generacionales, entre otros, abrieron múltiples caminos a oferentes de nuevas y distintas modalidades educativas, que abiertamente cuestionan el modelo tradicional de una universidad presencial con múltiples requisitos y tiempos de estudio extensos.

Algunos hechos que desencadenaron esta nueva realidad del mercado de la educación superior colombiano –especialmente el privado–, han sido:

El constante incremento en la aprobación de IES y programas, acorde con las lógicas del mercado, pero ausentes de un análisis de país sobre áreas de crecimiento, capacidades, sectores y regiones a priorizar. Entre 2010 y 2020 el número de IES creció 6%, y los pregrados subieron 40 por ciento.

- La presencia, cada vez mayor, de IES extranjeras que, vía internet, ofertan muy diversos programas (en muchos casos, a valores de matrícula inferiores a los de las instituciones nacionales), y la aparición de “universidades” corporativas o empresariales que aunque no están reconocidas como tales por el Estado, certifican a empleados a los que antes les pagaban sus estudios superiores en IES tradicionales y que poco a poco han dejado de hacerlo. Mientras que en Colombia se hallan programas doctorales, en IES privadas, que pueden oscilar entre 30 y 50 mil dólares, en estas IES extranjeras, y de forma virtual, se pueden encontrar programas hasta por la quinta parte de esos valores.
- La flexibilidad normativa y los múltiples ajustes en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad han favorecido el aumento en número y cobertura de programas. En la intención de favorecer la acreditación e incentivar los procesos de calidad, el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Acreditación y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CONACES, además de las asociaciones de IES, han promovido que las IES acreditadas institucionalmente puedan tener beneficios y menores controles para extender su oferta. Se cambió el registro calificado. Pasó de ser por modalidad (presencial, distancia tradicional o distancia virtual), a una nueva figura de Registro Calificado Único, con el que las IES tienen mayor libertad para extender la oferta de sus programas en todo el país.
- La proliferación de ofertas de formación flexible, económica, rápida y digital, atractivas y de muy fácil acceso para la nueva generación de jóvenes. Esto es, múltiples plataformas de cursos en línea, de cursos masivos en línea (MOOCs), ofertados por IES extranjeras (del estilo Coursera, Edx, Udacity, Miríadax), de educación informal (Youtube, Spotify), y de cursos libres (Open English, Platzi...).

- La gradual reducción en las tasas de retorno de los egresados técnicos profesionales, tecnólogos y profesionales universitarios, constituye una desmotivación con respecto a los ingresos de trabajadores con iguales o menores niveles de formación y en sectores que tradicionalmente no han sido valorados por la educación superior (en algunos casos, conductores, tenderos, *youtubers* o *influencers*, muchos de estos con mínima formación). Según cifras del Observatorio Laboral de la Educación Superior, del Ministerio de Educación Nacional, si bien nominalmente los ingresos de los egresados de la educación superior han subido en los últimos años, las mismas cifras medidas en su equivalente en salarios mínimos legales vigentes muestran una creciente devaluación del ingreso.
- Lo anterior podría explicarse, también, por la muy amplia y no controlada (por el sistema o por el mercado) oferta de programas del estilo de contaduría y psicología que, entre ambos, cubren cerca de 10% de toda la matrícula del sector. También, por las críticas a las universidades, reconocidas por los mismos rectores, sobre su lenta capacidad de reacción y actualización de sus modelos pedagógicos y planes de estudio, en parte por la cantidad de trámites que se piden desde el Ministerio de Educación. Los desafíos de la tecnología y de la cuarta revolución industrial son más fácilmente atendidos por oferentes no formales y no reglamentados por el Estado que desarrollan programas más atractivos para una potencial demanda, por sus actualizaciones, cortos tiempos, virtualidad y bajos costos.
- La reducción progresiva en la tasa de natalidad. Según la proyección del DANE, 24% de la población colombiana está compuesta por menores de 15 años (potenciales estudiantes universitarios), pero en el año 2050 ese porcentaje bajaría a 16%. En la capital del país, principal centro universitario, de continuarse la tendencia y de no existir cambios sustanciales en el sistema y en las IES, sobrarán programas e IES y faltarán estudiantes.
- Los programas de apoyo del Estado a la educación superior pública. A raíz de las distintas, masivas y repetitivas protestas estudiantiles a favor de la gratuidad, especialmente las iniciadas hace una década en Chile, y extendidas a Colombia, el Estado ha venido desarrollando una serie de programas de subsidios y apoyos estudiantiles en las IES públicas. El Gobierno del expresidente Juan Manuel Santos diseñó el programa *Ser Pilo Paga* (2015), de beca plena para los 10 mil mejores bachilleres cada año, en la universidad acreditada (pública o privada) que ellos libremente escogieran. No obstante, los altos costos del programa, y el que la mayoría de los jóvenes se inclinaron por las IES privadas, generó una fuerte presión contra el Estado que, bajo el Gobierno del actual presidente Iván Duque, decidió cerrar el programa y sustituirlo por uno nuevo, denominado *Generación E*, con el que se privilegió el acceso a la universidad pública y se bajaron los beneficios para las IES privadas. Adicionalmente, los mandatarios departamentales (gobernadores) y municipales (alcaldes), comenzaron a crear dependencias especializadas -agencias- para incentivar el acceso a las IES públicas, a cero costo o a muy bajos valores de matrícula, lo cual termina incidiendo en la capacidad de las privadas de absorber esta potencial demanda, por los aranceles.

Con este panorama, más de incertidumbres que de certezas, la educación superior privada “entró” a cuarentena en marzo de 2020.

La reacción del sector frente a la pandemia

El fin de semana del 14 y 15 de marzo de 2020 se dispararon las alarmas en Colombia por la llegada y expansión de la pandemia del Coronavirus.

En virtud de su autonomía, nosotros recomendamos a las universidades públicas, privadas e instituciones de educación superior, desarrollar esta semana, desde el 16 de marzo, todas las acciones, tanto de virtualidad como de acceso a textos remotos y a todos los métodos flexibles, para que los jóvenes puedan hacerlo desde su casa.

Dijo la ministra de Educación Nacional, María Victoria Angulo. Todas las IES, voluntariamente decidieron suspender sus actividades presenciales, y de forma individual, no coordinada por ningún actor del sector, cada institución optó la medida que consideró mejor: Desde anticipar vacaciones (muy pocas), pasar inmediatamente a trabajar mediante plataformas virtuales (la mayoría) y modificar el calendario académico para dar tiempo y permitir a sus profesores y estructuras tecnológicas ajustarse a la nueva realidad.

Aún la mayoría de los programas operan bajo un registro calificado, otorgado por el Ministerio de Educación, que define si estos son de naturaleza presencial, de distancia tradicional y de distancia virtual. Cerca de 80%, al momento de la llegada de la pandemia, operaba de forma presencial, y entonces llegó el debate sobre si el paso imprevisto a plataformas, incluso en programas que tradicionalmente se habían negado a ello (como los de salud, derecho e ingeniería), significaba cambiar o no de modalidad. El Ministerio permitió formalmente la adopción de planes de no presencialidad, sin que eso implicara el cambio de modalidad del programa (Directiva Ministerial Núm. 04, del 22 de marzo de 2020).

Con la esperanza de que la pandemia terminara rápido y, posiblemente, en el segundo semestre del 2020 se regresara a la añorada normalidad, y para evitar que su tradición presencial no se confundiera con la virtualidad, muchas IES crearon diversos nombres para identificar el nuevo escenario (Presencialidad asistida por tecnología, clases remotas y virtuales, trabajo colaborativo digital, semipresencialidad...) en la intención de que su metodología presencial no fuera confundida con la virtual.

Hoy ese debate parece haberse superado, porque la emergencia -por lo menos en cuanto a la importancia de las tecnologías en el aula- aceleró la migración de la enseñanza tradicional presencial hacia modelos híbridos. No obstante, Colombia no ha realizado una reflexión académica, práctica y de sistema y política pública en torno de los beneficios y complementos entre lo presencial y lo virtual. La educación híbrida en su sentido



más genérico (la combinación de lo presencial y lo virtual), se va imponiendo más por necesidad que por convicción. Más de un año después de la pandemia, aún hay posiciones radicales de rectores de IES presenciales que plantean la educación en el escenario físico como la mejor alternativa de calidad versus rectores de instituciones ya consolidadas en la virtualidad que alegan lo contrario. Lo que se mueve detrás del debate parece ser la intención de defender el propio modelo formativo para evitar que una posible recomposición del mercado, por la pandemia, afecte su demanda estudiantil.

Así, sin dirección académica ni liderazgo sectorial, cada IES se refugió con gran incertidumbre -y aún muchas lo están- para enfrentar la amenaza, en la mayoría de casos, por la reducción en la matrícula y los retos derivados de la pandemia: reducción de ingresos, descuentos y becas para los estudiantes, extensión en las fechas de pago, suspensión de cobros extraordinarios, inversiones en plataformas tecnológicas, adquisición de equipos de cómputo y conectividad para trabajadores, docentes y estudiantes, adopción de protocolos de bioseguridad, suspensión o aplazamiento de planes de desarrollo, recortes de personal, y afectaciones en la salud de fundadores y directivos de la tercera edad especialmente, entre otros.

Pese a que la situación era muy similar en las casi 300 IES del país, el sector no recibió ni creó guías de gestión, modelos financieros, tratados para el manejo de la crisis o búsqueda concertada de soluciones. Cada rector con su equipo ha debido buscar alternativas creativas para sobrevivir.

Las tres más reconocidas asociaciones de IES, ninguna de las cuales representa a todo el sector (ASCUN, o Asociación Colombiana de Universidades; SUE o Sistema de Universidades del Estado y la Red TTU, de IES públicas que no son universidades) emitieron comunicados al Gobierno Nacional pidiendo recursos y programas de fomento a la matrícula, subsidios y acciones para evitar la deserción. Pero la incertidumbre nacional y, sobre todo, la crisis laboral y económica por el cierre de empresas y comercio, como resultado de las cuarentenas y toques de queda decretados para intentar proteger a la población del virus, llevó al Estado a priorizar sus esfuerzos y recursos en salud pública (campañas y dotación de unidades de cuidados intensivos, entre otros), subsidios de desempleo y beneficios financieros para las empresas.

Así, la educación superior no apareció en la prioridad estatal del año 2020, pese a que se dieron anuncios, especialmente para la educación pública, pero muy poco, o casi nada, para la privada. El Ministerio de Educación creó un Fondo Solidario para la Educación, a través del cual se entregaron cerca de US 30 millones para apoyar la matrícula de estudiantes de estratos 1 y 2 en 63 IES públicas, en el segundo semestre de 2020, así como una cifra similar para el primer semestre académico de 2021. Con estos recursos, más los apoyos de los gobiernos locales y departamentales, las IES oficiales parecen no haberse visto afectadas por la demanda tras la consolidación de la llamada “matrícula cero”, o gratuidad temporal. Las IES privadas, por su parte, especulaban con cifras de deserción, que a la fecha de realización de este escrito no se han consolidado, y que variarían entre 10% y 30%. Inicialmente, ASCUN señaló que entre las IES privadas, en el segundo periodo de 2020, la reducción fue 10.1% del total, y entre estudiantes nuevos en las IES privadas hubo una caída de 15.3% (posteriormente, la misma Asociación reportaría de cifras de 17% para toda la población estudiantil y 20% para los nuevos). Hay que advertir que ASCUN no representa a cerca de 150 IES privadas, la mayoría de ellas consideradas pequeñas, con menos solidez financiera y mayor vulnerabilidad por la pandemia, por lo que el promedio consolidado de caída en la matrícula privada seguramente fue mayor.

La misma ASCUN, en comunicado al Gobierno Nacional en el que pedía apoyos al gobierno, especialmente para las IES privadas, advertía que

La situación financiera de nuestras universidades se pone muy oscura en la actual emergencia y es nuestro deber compartir la inmensa preocupación para no solo atender el día a día, sino también para continuar desarrollando nuestro objeto misional, que es el servicio público de educación.

Porque en Colombia la educación superior privada literalmente está privada de ayudas estatales directas. La Constitución Política prohíbe entregar recursos públicos a particulares, aunque la Corte Constitucional ha sentenciado que

Las donaciones o auxilios solo serán constitucionalmente legítimas si son el resultado del cumplimiento del deber constitucional expreso de adoptar medidas encaminadas a financiar, con bienes o recursos públicos, la satisfacción de derechos constitucionales de grupos o sectores constitucionalmente protegidos o de actividades que deben realizarse por mandato constitucional y que son ejecutadas por particulares que requieren, para satisfacer los fines estatales, de un apoyo o ayuda del Estado.

Si bien la explicación de la Corte abre una posibilidad para que el Estado ayude las IES privadas, hay una restricción legal, y es la imposibilidad de hacer cualquier erogación si ésta no se halla incluida en el presupuesto de gastos (Sentencia C-597 de 2008). Y en el caso de la pandemia –sorpresa para todos–, no había nada proyectado al respecto

Las asociaciones de IES han insistido al Gobierno en su pedido, y éste propuso mecanismos de préstamos financieros, pero no acciones determinantes que les permitiera, a las privadas, subsidiar nóminas, mejorar

estructuras de conectividad, y evitar o disminuir cargas tributarias, entre otros.

Eso sí, el Ministerio de Educación creó un “Plan Padrino”, consistente en que cerca de 30 IES que dijeron tener un mayor desarrollo en diversas formas de virtualidad, brindaron acompañamiento a cerca de un centenar de otras instituciones que entraron a la pandemia con escaso o ningún desarrollo en plataformas tecnológicas, pedagogía virtual, modalidades de teletrabajo y otros efectos derivados de la nueva realidad. Se concibió como un programa solidario, sin recursos asignados por parte del Estado, y con resultados aún no conocidos.

En cuanto a calidad, el sector logró consolidar el trabajo que venía haciendo desde antes de la pandemia, reestructurando el sistema de aseguramiento de la calidad y actualizando el modelo de acreditación. Se extendió la vigencia de las acreditaciones de programas e instituciones y se estrenaron e hicieron comunes las visitas de pares académicos de forma virtual. Aunque no hay cifras consolidadas, se dio una desaceleración en el ritmo de las acreditaciones, por el impacto económico de la pandemia y por las altas inversiones que demandan a las IES estos procesos. En Colombia, obtener una acreditación no se traduce en un aumento de estudiantes ni en subsidios, apoyos o premios económicos del Estado. El propio Consejo Nacional de Acreditación CNA, en septiembre de 2020, presentó el documento *La Alta Calidad de la Educación Superior en Tiempos de Pandemia*, en el que ya advertía impactos de la pandemia en los retos de calidad de las IES.

Impactos económicos de la pandemia en la educación superior privada

A la fecha de edición de este informe, Colombia desconoce la cifra exacta de cuánto y de qué forma impactó la pandemia su educación superior. El único dato objetivo puede ser el consolidado y detallado informe que el Ministerio de Educación Nacional entregue sobre las variaciones en la matrícula real en estos periodos, pero el país no cuenta con estas cifras en tiempo real. Solamente a finales de 2020 se conocieron las cifras de matrícula 2019, y lo único que por ahora conoce el sector son proyecciones, especulaciones y datos aislados de las afectaciones en la matrícula de estudiantes activos y nuevos en el sistema. Se espera tener esta información hasta finales de 2021. Por ahora, los cálculos preliminares del Ministerio se han hecho a partir de consultas, no estructuradas, e incompletas, a las IES que voluntariamente respondieron.

Además de la ausencia de información consolidada, hay desarticulación entre las IES y ninguna vocería que represente a todo el sector, concretamente a las IES privadas. Cuando la pandemia permita hacer un balance más preciso, el sistema

podrá encontrarse en uno de estos dos escenarios: 1) Que pese a las variables que vienen incidiendo sobre la reducción de estudiantes el impacto no fue significativo, que los universitarios se acostumbraron a estudiar de forma virtual y en alternancia, y que (es una hipótesis) los jóvenes que decidieron no matricularse en el segundo semestre de 2020, a la espera del regreso de la “normalidad”, optaron por reincorporarse gradualmente al sistema; o 2) que las variables aquí vistas, más la pandemia, la ausencia de apoyos del Estado para las IES privadas y el significativo aumento de la pobreza y el desempleo en el país, impactaron en gravemente las apuestas de calidad del sector y la sostenibilidad de muchas IES.

Existe gran incertidumbre sobre las cifras de deserción de estudiantes actuales y de reducción de la matrícula de nuevos estudiantes para los dos semestres de 2021, lo cual generará un impacto económico en las instituciones durante un periodo mínimo de cinco años.

Advertió, en otra comunicación, ASCUN al Gobierno Nacional.

También incidirá en la matrícula de la educación superior privada el estallido social vivido en Colombia, durante varias semanas, a partir de los meses de abril y mayo de 2021, con masivas protestas callejeras, manchadas por actos de vandalismo, y en las que, más allá de las intenciones políticas de unos y de la búsqueda de justas reivindicaciones sociales de otros, llevaron a que el gobierno echara para atrás en decisiones económicas, se perdieran millones de recursos públicos por la destrucción de sistemas de transporte e infraestructura pública, disminuyeran los empleos por los bloqueos a la movilidad y el acceso a fuentes y puestos de trabajo, se incrementaran los contagios por el virus y se afectara, en general, toda la economía. Por la pandemia (y son incontables los impactos del paro nacional), entre 2020 y 2021, 3.6 millones de colombianos se sumaron a la línea de pobreza, llegando a un preocupante 60% de la población en condiciones de pobreza o pobreza extrema (DANE).

Como una forma de aliviar la tensión del paro, el gobierno del presidente Iván Duque anunció, en mayo de 2021, que daría gratuidad plena a los estudiantes de menores recursos económicos (estratos 1, 2 y 3) en la matrícula en todas las IES oficiales del

país, en el segundo semestre académico de 2021, que lo extendería a 2022 y que buscaría convertir dicho compromiso en una política pública, a través de la gestión de una Ley de la República. Si bien esto representa un importante anuncio, dado que avanza en el camino del reconocimiento de la educación superior como un derecho, con gratitud, y recoge esta bandera, que tradicionalmente habían defendido los políticos de centro izquierda y de extrema izquierda, y que concretó (por ahora parcialmente) un gobierno de centro derecha, el tema genera grandes debates sobre el alcance del ofrecimiento, por las limitaciones de la cobertura, como por el hecho de dejar por fuera del beneficio a los estudiantes de escasos recursos matriculados en el sector privado.

Si el Gobierno sostiene su ofrecimiento en la educación pública, y no lo extiende a la educación privada, ésta podría enfrentar una mayor y preocupante desaceleración en su demanda, pues muchos bachilleres que eran potenciales candidatos para la educación privada, y por la reducción de los ingresos de sus familias, presionarán para acceder a la educación pública.

Todo este entorno económico, social y de salud pública también impactará los valores de matrícula de las IES privadas. Desde el inicio de la pandemia, la mayoría ha debido bajar sus expectativas de ingreso y cobros por debajo de lo acostumbrado; incluso algunas congelaron aumentos de matrícula y otras redujeron los aranceles.

Tradicionalmente, hasta antes de la pandemia, la libre oferta y demanda en el mercado de las matrículas le permitió a la mayoría las IES (especialmente las que tenían más de 3 a 4 mil estudiantes) crecer sus estados y reservas financieras. Aun cuando la ley prohíbe el incremento de las matrículas por encima del índice de precios del consumidor del año inmediatamente anterior, la realidad es que esto muy pocas veces se ha cumplido y el Ministerio poco o nada actúa para controlarlo. Dichos recursos recaudados por parte de las IES se convirtieron, con el tiempo, en más activos, inversiones y fondos de ahorro, con los que las instituciones más tradicionales y consolidadas pudieron enfrentar la pandemia.

Actuaciones financieras de las IES privadas

Una proyección preliminar estimada por el autor de este análisis, a partir del escrutinio de los estados financieros de algunas de las más representativas universidades privadas del país, que permiten que sus informes sean públicos (porque no todas lo hacen, la ley no las obliga y el Ministerio de Educación ni realiza ni publica análisis de estos), confirman que, en el 2020, con respecto a 2019, las IES privadas decrecieron en sus ingresos operacionales (que en su gran mayoría se constituyen de matrículas, y también por cobros por eventos presenciales, ventas de librerías, parqueaderos y servicios varios), entre 5 y 10%. Esto, en el caso de universidades privadas tradicionales, que traían acumulados importantes reservas y fondos patrimoniales y flujos de caja, pero se estima que cerca de 100 IES privadas (aproximadamente 45% del sistema privado) que, al inicio de la pandemia dependían exclusivamente de sus ingresos por matrícula, con cero generación de recursos por consultorías, investigación o venta de servicios y con una ajustada relación entre ingresos de matrícula versus nómina y gastos administrativos, difícilmente podrían sobrevivir a una extensión de la pandemia, a una significativa deserción, o a la ausencia de apoyos oficiales.

La caída en los ingresos hubiera sido mayor si, como precaución, las universidades no hubieran tomado medidas de austeridad en el gasto. La mayoría de estos informes

financieros de 2020 muestran que estas universidades privadas optaron por crecer su patrimonio reduciendo sus pasivos, como una medida precautoria así como para disminuir costos financieros y tasas de interés.

Ante la baja en los ingresos, bien por la reducción en la matrícula, o por la necesaria ejecución de becas, descuentos y adecuaciones no planeadas para la “nueva normalidad”, las IES privadas debieron recortar gastos, muchos de ellos relacionados con actividades misionales (inversiones en plan de desarrollo, tiquetes y pagos de viajes académicos, transporte físico de personal, servicios públicos, papelería, capacitaciones...). También congelaron o renegociaron algunos salarios de directivos, y muchas de las que no contaban con suficientes reservas o estaban limitadas en sus ingresos por matrícula, debieron recortar personal administrativo y académico. Se desconoce la dimensión real de esta situación, pero acercamientos del autor del informe con rectores y directivos, confirman que estos han intentado proteger la vinculación laboral de sus equipos, aunque muchos de los profesores de cátedra fueron cesados y su carga académica fue reasignada entre los profesores de planta. También se pausaron proyectos de inversión, de crecimiento de infraestructura y de expansión de programas académicos, entre otros, mientras se ve luz al final del túnel. Entre tanto, algunas IES impulsaron campañas de donaciones de dinero o porcentaje del salario para crear fondos de ayuda para sus estudiantes más necesitados.

La siguiente tabla comparativa ha sido tomada de una de estas universidades privadas (no es determinante citar cuál) y ejemplifica cómo fue, en general, la evolución de los costos financieros entre 2019 (sin pandemia) y 2020 (con pandemia) para el promedio de IES privadas tradicionales, y cómo el recorte de casi todos estos sirvió para amortizar la caída en los ingresos, que en las IES privadas colombianas dependen, en más de 90 a 95%, de las matrículas.

Concepto	Diciembre 2020	Diciembre 2019
Gastos del personal	68,803,485	71,731,428
Honorarios	15,174,930	18,730,167
Impuestos	1,811,691	2,078,165
Arrendamientos	3,981,683	4,546,855
Contribuciones y afiliaciones	362,591	455,280
Seguros	220,041	214,107
Servicios	4,645,657	5,390,079
Gastos legales	408,878	274,627
Mantenimiento y reparaciones	188,533	428,940
Adecuación e instalación	12,593	50,148
Gastos de viaje	673,171	3,197,479
Depreciaciones	1,582,107	1,975,735
Diversos	1,217,483	3,720,429
Costo de m/cias vendidas	238,105	781,813
Total	99,320,968	113,575,252

Cifras en miles de millones de pesos colombianos.

Lo que los hechos deparan para el sector

Al momento de terminar este artículo, en Colombia la vacunación contra la covid-19 había avanzado de forma importante, incluido el profesorado universitario, el país aún intentaba superar otro de los fuertes picos de la pandemia, en medio de fuertes y tensas protestas sociales, la educación superior entraba a un nuevo periodo académico con grandes incertidumbres sobre la demanda, y había un escenario poco propicio para impulsar acciones de fomento, calidad, internacionalización y apuestas novedosas y llamativas en la academia.

A la golpeada matrícula en 2020 se sumó la de los dos periodos académicos de 2021, con lo que la recuperación financiera de las IES privadas y el regreso a una dinámica activa del sector difícilmente se concretará en 2021 o 2022, cuando no más adelante.

Si bien la educación superior pública ha obtenido el anuncio gubernamental de gratuidad para los estratos bajos, los problemas de cobertura en muchos municipios y la limitada infraestructura de las IES oficiales, generarán un nuevo debate sobre el alcance del aporte estatal y de la educación superior como un real derecho. Entre tanto, para la educación superior privada, si el apoyo del gobierno no se extiende a sus estudiantes e IES, la supervivencia de muchas de estas se verá en riesgo.

Por ahora, la realidad supera amplias visiones académicas de calidad, de investigación y de extensión, entre otras, y está poniendo contra las cuerdas a muchos rectores que, quién sabe por cuánto tiempo más solo podrán enfocar su gestión, prioritariamente, en la subsistencia financiera institucional. Esto solo lo podrán hacer evitando la deserción, gestionando recursos frescos, trabajando en alianzas con otras IES (que ha sido una tarea escasamente hecha en Colombia) y articulándose efectivamente como sector.

Si a los impactos de la pandemia y su impacto económico, al sector se suma el aumento en las exigencias del Estado a las IES, para que se ajusten al Sistema de Aseguramiento de Calidad, es posible que, en el mediano plazo, el número de casi 300 IES se reduzca de forma significativa y la demanda se concentre especialmente en las instituciones públicas, en las tradicionales universidades privadas, y en las que le han apostado a la cobertura (a veces algo alejadas de la calidad). Entre tanto, la falta de solidaridad, articulación sectorial y apoyos estatales, se encargarán de oficializar la desaparición de un buen número de IES privadas.

Referencias

- Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, Colombia. *Comunicados relacionados con el Covid y la educación superior 2020-2021*. Obtenidos de www.ascun.org.co
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, Colombia. *Censo Nacional de Población 2.018*. Obtenido de www.dane.gov.co
- Cárdenas Santamaría, J. H. (21 de Abril de 2020). *¿A qué se enfrenta la educación superior en el 2020?* Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://acortar.link/HukZL>
- Consejo Nacional de Educación CNA. (2020). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá, Colombia. Obtenido de www.cna.gov.co
- Consejo Nacional de Educación CNA. (2020). *La alta calidad de la Educación Superior en Tiempos de Pandemia*. Bogotá, Colombia. Obtenido de www.cna.gov.co
- Corte Constitucional. *Sentencia C-507 de 2008. Asignación de recursos o bienes públicos a particulares*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/C-507-08.htm>
- Lopera Palacio, C. M. (14 de mayo de 2019). *¿Por qué ha crecido la deserción universitaria en Colombia? Polos Opuestos*. (N. Sanín, Entrevistador) Caracol TV. Bogotá. Obtenido de <https://acortar.link/P3ad0>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/snies/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Normatividad de la educación superior*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Normatividad/>
- Observatorio de la Universidad Colombiana (2021). <https://www.universidad.edu.co/>
- República de Colombia. *Constitución Política de Colombia* (1991). Obtenido de www.secretariosenado.gov.co





Doble vida II

Refrendar la pertinencia y la vinculación de la universidad con la comunidad

ESTEBAN KROTZ

Universidad Autónoma de Yucatán / Universidad Autónoma
Metropolitana-Iztapalapa

El tema del presente trabajo se relaciona estrechamente con la temática de la XI Reunión Andina de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, llevada al cabo el 24 de junio de 2021 de modo virtual en la Universidad de Cuenca¹. Sin embargo, es obvio que tal temática constituye también una preocupación permanente en, al menos, las universidades públicas en América Latina y el Caribe, pues saben que son clave para las sociedades que las fundan y mantienen, clave en el sentido de aportar al conocimiento sobre el mundo y la vida, y también de aportar a la solución de los grandes problemas sociales, económicos, médicos, técnicos, jurídicos, administrativos, informáticos, políticos y demás, que hacen que la vida de muchos habitantes de este mundo sea miserable, frustrante y triste.

Claro está que la situación pandémica actual, que ya dura año y medio, y que ha impactado fuertemente a todos los aspectos de la vida de nuestras instituciones, costumbres e integrantes de nuestras sociedades y también a nuestras universidades de modo imprevisto, constituye un motivo adicional para replantear este papel clave, pues no solamente ha agudizado muchos problemas sociales y agregado otros más, sino que también ha incrementado la visibilidad de muchos ya conocidos o de sus siluetas.

Antes de seguir, me permito señalar que quizás mis observaciones, preguntas y propuestas tengan dos hipotecas. A pesar de intentar pensar de manera general sobre la universidad (incluyo aquí, desde luego, institutos de investigación científica vinculados de modo variado con las instituciones universitarias propiamente dichas), es posible que a colegas y funcionarios de las universidades les pueda parecer que están sesgadas por mi formación y labores académicas en los campos de la filosofía y de la antropología sociocultural. Otra posible hipoteca proviene de que las instituciones mexicanas me son más familiares que las del resto de Centroamérica, del Caribe y de Sudamérica. Pero

confío que lo que sigue sea lo suficientemente útil para servir como aporte a la discusión pendiente y que podrá ser ajustado a través del debate desde otras perspectivas disciplinarias, institucionales y nacionales.

La pandemia como oportunidad para repensar la investigación y la docencia universitarias

¿No nos encontramos en una coyuntura inusualmente propicia para revisar y reajustar la relación de la universidad con la sociedad? Porque la pandemia, que ha agudizado muchos problemas de todos los órdenes y ha visibilizado otros más, también ha contribuido a generar, al menos en ciertos sectores sociales, un *mayor interés por el tema de “la ciencia”* y por sus características, y esto en dos dimensiones.

La primera de estas está constituida por el debate en y sobre *los diferentes campos del conocimiento científico*, entre las cuales destacan desde luego los biológicos, los bioquímicos y los médicos. Pero también las ciencias sociales y humanas ocupan un lugar importante, pues son necesarias para inventariar grupos poblacionales según su grado de afectación por la pandemia, organizar la atención hospitalaria y la vacunación, analizar los motivos de quienes se oponen a las campañas de vacunación o se niegan a cumplir con determinadas medidas; a su vez, la historia de pandemias previas puede arrojar elementos útiles para entender mejor la situación actual.

La segunda dimensión es la que tiene que ver con el tema de *la verdad*, o sea, con la búsqueda de información certera y confiable, necesaria para la acción individual y colectiva racional y para la toma de decisiones gubernamentales. Durante ya casi año y medio se han testimoniado a través de muchos medios y a nivel mundial dos aspectos contrapuestos de esta búsqueda. Por una parte, la manera más bien lenta, sinuosa, no lineal, cómo las ciencias construyen sus conocimientos (percibida y sufrida, por ejemplo, a través de las sucesivas y hasta opuestas evaluaciones de algunas vacunas y de las normas de conducta igualmente cambiantes establecidas por autoridades gubernamentales). Por la otra, la difusión masiva de información incorrecta –incompleta, errónea o intencionalmente falseada–, por ejemplo, con relación al cambiante apreciación de la ivermectina para la terapia (Offord, 2020), para no hablar de responsables políticos irresponsables negadores de la existencia del coronavirus. Por consiguiente, también por ello ha crecido la conciencia de que si bien la ciencia no genera verdades rápidas ni definitivas ni puede sustituir las decisiones individuales o colectivas, es la fuente más importante para orientar tales decisiones.

Con relación a ambas dimensiones ha quedado dolorosamente en evidencia ante todo el mundo *la ausencia de respuestas*

latinoamericanas propias a todos los aspectos de la pandemia, desde el estudio del virus y las insuficientes o inadecuadas infraestructuras hospitalarias para tratar a sus víctimas, hasta la situación general actual de tener que implorar el envío de vacunas – las que sean, de donde vengan y al costo que sea². Lo que las comunidades científicas de la región han lamentado con nula eficacia desde hace décadas sobre la ridículamente diminuta fracción del Producto Interno Bruto destinada a la investigación científica y tecnológica³, ha producido ahora un efecto brutal sobre las poblaciones de América Latina y el Caribe y, como siempre, de manera más dura para los más pobres.⁴

¿No tendríamos que pensar cómo convertir estos dos aspectos, el más positivo de un cierto interés emergente por la ciencia, y el más negativo de la casi inexistencia de investigación científica (subsumimos bajo este término ciencia y tecnología, a la que en algunos lugares se ha agregado “innovación”), que tocan ambos el meollo de la institución universitaria, en *impulso creativo* para fomentar críticamente el *pensamiento científico en la población en general*, interesar a más *estudiantado idóneo para la investigación científica*, demandar (y apoyar) más espacios para la información científica en los medios de difusión y pugnar con más ímpetu e ingenio por una significativa ampliación del *financiamiento público y privado* a la investigación científica –especialmente, a la básica– en nuestros países?

El segundo tema, después del conocimiento científico, es el de la muy comentada *docencia virtual* (aquí me refiero únicamente al nivel universitario, dejando los niveles preuniversitarios – aunque es obvio que dentro de poco ingresarán a la universidad las primeras generaciones de estudiantes a la que perjudicó la pandemia durante su paso por la educación secundaria y preparatoria). No pocas universidades parecen haber tratado de resolver los problemas generados por la pandemia mediante el mecanismo principal de fingir su inexistencia: las burocracias han primero decretado y luego reportado la docencia a distancia y virtual (a veces incluso tratando de mantener contra viento y marea a calendarios, horarios y “créditos” previos a la pandemia, desde hace año y medio claramente ficticios), pero sin tomar en cuenta la falta de capacitación de docentes y estudiantes, las afectaciones psíquicas a causa del prolongado encierro –muchas veces en viviendas diminutas con condiciones climáticas agotadoras–, y de la experiencia personal de enfermedad y muerte cercanas, y, más todavía, sin conocer ni tomar en cuenta la insuficiente infraestructura de computadoras y redes de comunicación electrónica, los gastos familiares crecidos para mantener la conectividad doméstica (acompañados no pocas veces por la reducción de ingresos familiares) e incluso las debilidades de la red eléctrica.⁵

Al mismo tiempo, las respuestas organizativas a la pandemia han mostrado que algunas partes del proceso de enculturación en una disciplina científica o profesión funcionan incluso mejor de un modo no presencial, porque fomentan el trabajo personal imaginativo frente al acostumbrado control del docente y provocan el interés por el conocimiento frente a la usual carrera por la mejor calificación. Dicho sea de paso: en no pocos lugares, la reducción del tiempo necesario para los desplazamientos físicos mediante el transporte público, ha hecho caer en la cuenta de la enorme pérdida de tiempo que no pocas instituciones universitarias exigen a sus



A la tierra

estudiantes y personal administrativo en torno a los tiempos frente a la ubicación física de sus instalaciones.

La pandemia también ha mostrado que numerosos procesos administrativos se pueden realizar sin presencia física de nadie, aunque también hay que anotar aquí que algunas instancias burocráticas parecen haber descubierto en la virtualidad hasta ahora insospechados mecanismos para incrementar la homogeneización y el control en la vida universitaria.⁶

¿No es este el momento para analizar científicamente y atender estas experiencias positivas (enriquecimiento de la enseñanza-aprendizaje mediante diversos aspectos de la virtualidad) y negativas (imposibilidad o complicación de la imprescindible colaboración en situaciones cara a cara)? Pero no como un problema técnico, abordable mediante manipulación burocratizada de “modelos educativos” o manejo sesgado de “indicadores” para “no perjudicar la imagen” de la institución. Sino como un esfuerzo de monitorear, estudiar y en su caso, orientar precisamente en y desde la universidad el *formidable cambio civilizatorio planetario* apenas iniciado, semejante a los causados por la invención del alfabeto y luego de la imprenta, causado ahora por *la digitalización y la diseminación masiva de dispositivos móviles* en casi todas las esferas de la vida individual y colectiva, y por supuesto, también en la generación del conocimiento científico y tecnológico y en los procesos de enseñanza-aprendizaje llamados “superiores”.

Que tal tarea no se está cumpliendo o casi no, queda demostrado por la ya mencionada tendencia observable en no pocas instituciones públicas del ámbito educativo, de no admitir la gravedad de la situación e incluso de presionar a sus empleados de generar o reportar datos que demuestran que en realidad no hay mucho impacto negativo de la pandemia en las actividades académicas –por lo cual tampoco hacen falta medidas a fondo.⁷ Lo demuestra más todavía y de modo alarmante la despreocupada y/o ingenua utilización en las universidades de “plataformas” electrónicas de empresas privadas, cuyo modelo de negocio se basa fundamentalmente en la reco-

pilación masiva de información sobre personas, sus acciones, intereses, afectos y pensamientos. Ninguna universidad consultada al respecto quiso revelar los contratos celebrados con tales empresas, a través de cuyas plataformas se obliga sin alternativa al estudiantado a entregar información a veces muy personal – en ciencias sociales y humanas ciertamente más que en otras–, si quieren obtener una calificación aprobatoria. Otra demostración es el desinterés o la incapacidad de las universidades de desarrollar investigaciones con docentes y estudiantes, para ellos mismos y para la sociedad en general, que respondan metodológica, teóricamente, con fundamentos, a la infodemia, o sea, de generar, probar y aplicar criterios de confiabilidad a las diferentes fuentes de noticias y opiniones vertidas en el ciberespacio.

Después de proponer responder a las oportunidades que parece ofrecer la situación causada por la pandemia a las dos funciones centrales de la universidad, investigación científica y docencia, veamos algunas facetas de las relaciones entre la universidad y la comunidad o sociedad que la sostiene financieramente y que está dispuesta a encomendarle sus descendientes durante varios años.

La universidad ante las expectativas de la comunidad

Parece bastante obvio que todavía la mayoría de las familias que envían –no pocas veces con importantes sacrificios personales– a sus hijas e hijos a la universidad, lo hacen con la expectativa que ésta les “prepare para la vida” mediante su profesionalización básica en alguna disciplina científica o tecnología derivada. Pero frecuentemente no parece importar mucho en cuál de ellas. Lo realmente buscado es la obtención de algún título a nivel licenciatura, y, desde hace dos décadas cada vez más, también de una maestría. Pocas veces está presente la idea de la universidad como generadora de conocimientos nuevos, respondiendo acaso al interés humano intrínseco de saber más y más profunda y completamente sobre su mundo y su vida; menos aún está presente en América Latina y el Caribe la universidad como institución donde se buscan y se encuentran soluciones a toda clase de problemas individuales y sociales.

Al mismo tiempo, esta concepción reproduce una idea de la juventud como una etapa previa a la vida “real”, negándole en cierto sentido su valor propio, ya que los años de estudio son vistos solamente como “de preparación”, sin valor intrínseco. Si bien tal idea tradicional contiene elementos evidentemente certeros (necesidad de adquirir determinados conocimientos y habilidades básicas, entrenarse en toda una serie de destrezas y prácticas, ampliar su campo de visión con respecto a la diversidad cultural y las bellas artes, y superar mediante la reflexión de conjunto la

instrucción recibida usualmente de modo muy fragmentado a lo largo de los años escolares previos), parece necesario insistir en que a diferencia de generaciones anteriores, en las cuales los estudios universitarios terminaban con una “licencia” para “ejercer” el resto de la vida una profesión y ganarse con ello el sustento familiar, hoy día tales estudios solamente son, incluso para quienes no tienen que cambiar de rubro al ingresar al mundo del trabajo remunerado, el inicio de un proceso de aprendizaje y actualización permanente.⁸

En México, durante los últimos veinte años, ha crecido enormemente el número de instituciones privadas que otorgan títulos profesionales y académicos y que, en su mayoría, no cuentan con personal académico de tiempo completo ni con actividad investigativa alguna y tampoco en el rubro llamado “difusión de la cultura”. De esta forma ha surgido una importante competencia para las universidades públicas. El que en no pocas de esas instituciones privadas se ofrezca la “educación superior” como última etapa de una carrera escolar que inicia en la misma institución con la primaria, ha reforzado la tendencia a la “tecnologización” de las licenciaturas, donde la docencia no está a cargo de especialistas en las temáticas, y mucho menos por quienes están aportando al campo de saber correspondiente, sino por “impartidores de módulos”, controlados a su vez por “gestiones” administrativas, presionados para lograr altos porcentajes de aprobación formal.

Tal transformación ha sido apoyada en los hechos por la creación de varios tipos de instituciones públicas de educación superior con diferentes denominaciones que ofrecen licenciaturas de tres años y maestrías realizables durante la mitad de ese lapso en fines de semana. Si bien para ciertas actividades técnicas esto podría parecer una opción de alguna manera defendible, aún para ellas la pregunta sería si así se fomenta o permite una (auto-)formación intelectual básica, mediante la cual quien estudia puede iniciar una exploración del mundo del saber científico y ubicarse autónomamente con su necesariamente estrecha especialización en los cada vez más complejos contextos económicos, sociales, políticos y culturales de su país y del mundo.⁹ Particularmente crítico para las ciencias sociales y humanas resulta la cada vez más frecuente sustitución del clásico trabajo final de investigación guiado (tesis, tesina, etnografía, reporte) por promedios mínimos de calificaciones, por exámenes orales de conocimientos memorizados o incluso por la exámenes escritos realizados por empresas privadas externas o por la simple aceptación formal en un programa de posgrado.

En general, la institución universitaria parece encaminarse hacia un modelo empresarial autoritario denunciado hace ya años por el sociólogo mexicano y exrector de la Universidad Nacional Autónoma de México (González Casanova, 2007¹⁰), y cuya presencia es indicada también por el progresivo reemplazo de términos anteriormente familiares: el derecho a estudiar, por la oferta de programas; el profesorado, por recursos humanos; la comprensión de fenómenos empíricos, por la competencia demostrable en su manipulación; el grado académico, por el valor agregado al currículo, la atracción de un curso optativo a causa de su tema por la selección orientada por su cantidad de “créditos” para “avanzar” en el programa... Y si bien es obvio que el llamado “mercado de trabajo” no es ni será capaz de absorber a corto o mediano plazo el creciente número de titulados incluso con

posgrado en ninguno de nuestros países, en muchas universidades se rinde culto a las personalidades icónicas del *ganador* y del *jefe*. A este respecto, el pionero de la investigación sobre procesos e instituciones educativas en México, Pablo Latapí Sarre (2007:117), advirtió lo siguiente:

Es una perversión inculcar a los estudiantes una filosofía del éxito en función de la cual deben aspirar al puesto más alto, al mejor salario y a la posesión de más cosas; es una equivocación pedagógica llevarlos a la competencia despiadada con sus compañeros porque deben ser “triunfadores”. Para que haya triunfadores —me pregunto—, ¿no debe haber perdedores pisoteados por el ganador? ... Críticas semejantes habría que hacer al concepto de ‘líder’ que pregonan los idearios de algunas universidades, basado en la autocomplacencia, el egoísmo y un profundo menosprecio de los demás.

Si bien el mencionado culto corresponde —a pesar de su refutación por la cruda realidad— en mucho a las expectativas de amplios sectores sociales por lograr la movilidad económico-social individual, ¿no sería la reanudación de las actividades docentes presenciales regulares una excelente oportunidad para reconsiderar la pertinencia y la vinculación de la universidad con la comunidad y, por consiguiente, también la conveniencia de *corregir tales expectativas*, tanto con respecto a la quimérica promesa del empleo asegurado como con respecto a la universidad como simple “formadora de capital humano”? Y en vez de organizar la docencia con asignaturas vinculadas con el tema de éstas últimas por el libro de texto, la presentación electrónica ocurrente del mismo y la repetición de algunos experimentos inventados en otra parte, para “formar” operadores ideales de procesos tecnológicos predeterminados, *(re)posicionar la generación de conocimientos* para la búsqueda de tecnologías no depredadoras y la construcción de relaciones sociales igualitarias, libres y justas?¹¹

Para evitar malentendidos, hay que anotar aquí con esto no se está atribuyendo a la institución universitaria la posibilidad o la obligación de reformar la sociedad. Pero parece que instancias anteriormente ocupadas en elaborar y proyectar perspectivas alternativas, tales como ciertas asociaciones de intelectuales, sindicatos o partidos, se han extinguido o alejado de este objetivo. También por ello, ¿no parece crecer en relevancia el papel de la universidad —al menos, cierto tipo de universidad— como lugar público donde se puede con rigurosidad metodológica y libertad teórica diagnosticar los males sociales y culturales, explorar propuestas de solución y vislumbrar una sociedad humana más digna de tal adjetivo?

El papel de la universidad frente a la sociedad ante el cambio civilizatorio

¿Puede haber duda de que nos encontramos en los inicios de un *cambio civilizatorio planetario irreversible, aunque con resultado abierto*? Ya se ha mencionado el tema de la digitalización que en menos de una generación ha modificado profundamente la vida personal, familiar, laboral, académica, política, económica, militar, criminal. La sustitución del Atlántico Norte

como centro de gravedad de la historia mundial por Asia del Sur y del Este, el fin de los siglos de tecnología y economía basadas en la quema de combustibles fósiles, las migraciones internas e internacionales imparables causadas en su mayor parte no por fenómenos “naturales” sino por violencias “sociales”, el envejecimiento progresivo de la especie humana para el cual no están preparadas arquitectura, urbanística, sistemas de pensiones, instituciones de atención a la salud y muchas otras, los temibles efectos del cambio climático antropogénico aunados a las luchas emergentes por las reservas mundiales de agua dulce, el acelerado crecimiento de la población africana y las dinámicas apenas imaginables de las transformaciones genéticas intencionales de plantas, animales y humanos, son solamente algunos de los indicadores del fin cercano de la etapa evolutiva llamada a veces “antropocena” y –ojalá– de la emergencia de una nueva, que ya no deprede y destruya como la actual, sino que conserve más y regenere sus fundamentos naturales y permita a la población la vida en condiciones de igualdad, libertad y sororidad-fraternidad.

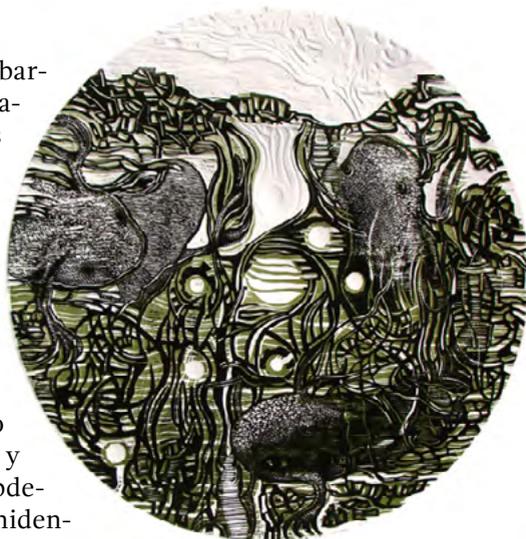
¿No corresponde en tal situación dramática a la universidad (o, en caso de que el sistema actualmente existente de universidades no logre responder adecuadamente, a un nuevo sistema nacional y continental de centros de investigación científica vinculados con la docencia de posgrado) monitorear y analizar estas transformaciones en sus bases, generar propuestas viables para manejarlas y explicarlas a la ciudadanía que sostiene la universidad?

En vez de formular cada par de años nuevamente programas universidad-comunidad mediante proyectos de asistencia social, promoción comunitaria, eventos artísticos o divulgación de estudios académicos –siendo todas estas actividades importantes y necesarias pero finalmente secundarias–, ¿no sería mejor fomentar en la universidad y desde la universidad hacia la comunidad, el pensamiento racional crítico, la búsqueda de más conocimiento de todas las esferas de la realidad y el acompañamiento científico de los problemas cognitivos, prácticos y políticos actuales?

Ahora bien, y a pesar del carácter global de los cambios y problemas cognitivos, ambientales y técnicos por atender, hay que recordar que éstos siempre son también locales. Todavía sin usar el relativamente reciente vocablo *glocal* y tampoco expresiones ahora corrientes referentes a la *decolonización* del pensamiento latinoamericano-caribeño, el antropólogo y fundador de la Universidad de Brasilia Darcy Ribeiro, observó hace medio siglo desde una posición evolucionista multilineal-dialéctica que “los obstáculos para lograr una integración orgánica en la civilización industrial moderna, que permita alcanzar el desarrollo, varían también de acuerdo con el tipo de configuración histórico-cultural en que se inserta cada pueblo” (Ribeiro, 1977, p. 575); para criticar después la “europeización compulsiva” propia de un régimen colonial que ha identificado “la civilización industrial con la cultura occidental” (Ribeiro, 1977, p. 577) y ha tratado de uniformar a nivel planetario las sociedades, sus instituciones y las aspiraciones sociales.¹²

¿No correspondería aquí ante todo a la universidad latinoamericana contradecir, a través de sus programas de enseñanza-aprendizaje, sus proyectos de investigación y sus publicaciones de acceso abierto, esta visión colonial, y recuperar y cultivar, por decirlo de alguna manera, los puntos de

vista *del Sur* y *desde el Sur* global¹³? Sin embargo, el paralelismo del efecto colonial es patente: burocracias estatales y universitarias promueven a través de múltiples mecanismos llamados “de evaluación académica” la investigación científica imitativa, sucursalera, pero premiada por instancias académicas del Norte, mientras que escuela, medios de difusión y patrones de consumo inducidos desde la infancia legitiman una concepción única de “sociedad desarrollada”, la cual, por cierto, ha sido promocionada por las sucesivas “décadas” y programas multilaterales para “salir del subdesarrollo”, desde que un presidente estadounidense popularizara en 1949 tal término (Esteva, 1996, pp. 52-54) y se iniciaran las subsiguientes “décadas”, y luego “objetivos”, “de desarrollo” de la Organización de las Naciones Unidas.



Puede sonar retrógrado, pero no me refiero a contenidos de antaño ya muchas veces criticados, sino a *puntos de partida de pensamiento propio* cuando evoco aquí la *teoría de la dependencia* con su llamado a la creación de una ciencia –natural, exacta, social y humana– universal, pero enfocada desde las realidades del Sur, la *teología y la filosofía de la liberación* con su llamado a una ética de la vida plena en vez de la sobrevivencia precaria y la muerte antes de tiempo, y la *pedagogía popular emancipadora* con su propuesta de sustituir en el Sur la transmisión mecánica de ideas útiles en otras circunstancias por el acompañamiento creativo del proceso de tomar conciencia de lo existente para emprender su transformación liberadora. También estoy consciente de las muchas críticas de todo tipo a las ideas del *Buen Vivir* andino y de la *comunalidad mesoamericana*, pero se perdonará la opinión antropológica que en ellas se actualizan elementos analíticos y perspectivas que desde hace medio siglo han impregnando la búsqueda de un pensamiento latinoamericano y caribeño propio.¹⁴

Preocupaciones concretas, necesidades inmediatas y perspectiva utópica

Muchos, si no es que todos los temas hasta aquí mencionados no son nada nuevos, al menos no para investigadores, docentes y funcionarios universitarios. Pero en vista de los miles de problemas prácticos e institucionales particulares que ha estado generando la pandemia y que hay que enfrentar a corto plazo en nuestras universidades para el llamado regreso a la normalidad con eventos presenciales, pueden parecer francamente *utópicos*.

Pero precisamente de esto se trata. De pensar los problemas viejos y nuevos de modo radicalmente diferente. Es cierto que, según afirma un agudo observador de nuestra época, la progresiva pérdida de utopías a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, parece habernos atrapado en lo existente:

“Vivimos en el horizonte del presente, un presentismo al que quedan sometidos el pasado y el futuro” (Traverso, 2012, p. 292).

Pero, ¿no es este el momento para promover el re-encuentro entre utopía y conocimiento científico, liberando así este último de las ataduras del capital financiero, de su utilización para apoyar estrategias militares y redes mundial del crimen organizado, de la estrechez de miras de la burocracia en las instituciones administrativas y educativas?¹⁵ El recientemente fallecido escritor uruguayo Fernando Ainsa ha insistido en que a diferencia de los *modelos utópicos*, contenidos, por ejemplo, en las famosas “novelas políticas” de los últimos cinco siglos desde la obra pionera de Tomás Moro, “la *función utópica* es permanente y acompaña los ritmos sincrónicos o diacrónicas de la historia como una constante...” (Ainsa, 1992, p. 24). E igual que hace un cuarto de siglo se sostiene en su gran obra sobre “la génesis del discurso utópico americano”, puede afirmarse hoy que precisamente la atención a esa función utópica “es ahora más necesaria que nunca, justamente cuando los modelos que se propusieron en siglos y décadas anteriores han fracasado o están severamente cuestionados” (Ainsa, 1992, p. 27). Porque en esta etapa todavía inicial del cambio civilizatorio planetario, en la cual la pandemia nos ha develado tantos aspectos críticos de la organización de la universidad y de la sociedad de la que la universidad forma parte, *no hay regreso a la antigua normalidad*. Y la universidad podrá contribuir significativamente a que *la nueva normalidad* corresponda mejor que la antigua a los sueños latinoamericanos y caribeños de una sociedad mejor: ser hogar para todas las personas.

Notas

1. El texto es la versión algo ampliada de la conferencia presentada con el mismo título en la citada XI Reunión Andina. El video se encuentra disponible en <<https://www.facebook.com/UDUALredsocia/videos/196502995598024/>>. – Aprovecho la oportunidad para agradecer los comentarios del doctor David Acurio Páez.
2. Una preocupación que se ha manifestado también en países fuera de la región es que la mayoría de estas decisiones y muchas otras relacionadas más, son tomadas por los poderes ejecutivos, casi sin participación de los poderes legislativos, y que los contratos con las empresas farmacéuticas y productoras de instrumental terapéutico suelen ser mantenidos en secreto. Por otra parte, resulta interesante ver cómo en varios sectores sociales parece surgir la conciencia de que las consecuencias negativas de organizar el sistema hospitalario y la producción de medicamentos según criterios estrictamente comerciales no pueden ser entendidas como problema técnico o administrativo, sino que corresponden a las características básicas del sistema socioeconómico vigente.
3. A pesar de que sigue confundiendo a veces Producto Interno Bruto (PIB) con presupuesto nacional, los magros porcentajes del primero destinado a la investigación científica son ampliamente conocidos. Un cuadro descorazonador con datos de 2014 y 2018, puede apreciarse en el resumen ejecutivo del informe 2021 de la UNESCO sobre la ciencia, titulado *La carrera contra el reloj para un desarrollo más inteligente* (Schneegans, Lewis y Straza 2021, p. 6).
4. Hay varios ejemplos mexicanos que muestran que no se trata aquí del multicitado “atraso” en el sentido de “avance” demasiado lento con respecto al “progreso” universal, sino de otro tipo de causas. Uno es el caso de una paraestatal productora de vacunas, que presión externa y corrupción convirtieron en simple distribuidora (para más datos ver Krotz, 2021a). Otro es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que, según la denuncia de la actual directora general, transfirió durante cinco años indebidamente más de dos mil millones de dólares oficialmente destinados a la investigación científica nacional, a diversas empresas privadas transnacionales,

entre ellas también químicas y farmacéuticas (<<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/con-epn-se-transfirieron-41-mil-mdp-empresas-privadas-por-medio-de-fideicomisos-conacyt>>).

5. Algunas universidades intentaron enfrentar esta situación por diferentes vías (ver, por ejemplo, De los Reyes Heredia 2021). La especialista en investigación educativa Sylvia Schmelkes (2020:79, 84) señaló en su diagnóstico de la fase inicial de la pandemia que a los problemas económicos, tecnológicos y pedagógicos habría que agregar la violencia de género.
6. El reciente artículo de un profesor de la Universidad de Helsinki especializado en estos temas (Welsh, 2021), demuestra que se trata de una tendencia observable en varios países del mundo.
7. Considérese, por ejemplo, la situación de muchas bibliotecas universitarias con enormes lagunas en todos los campos del saber, con sus procedimientos de adquisición tortuosos, con su negativa a digitalizar apropiadamente sus acervos impresos, sonoros y visuales, o su incapacidad de organizar el préstamo electrónico de materiales digitales.
8. No puede abordarse aquí este aspecto, acerca del cual el sociólogo mexicano Adrián de Garay 2021 ofrece una interesante perspectiva.
9. ¿No alarma en este contexto que un instructivo universitario para la presentación de un curso semestral acorde a los lineamientos del “modelo educativo” oficial, exige a la letra que se evite “el empleo de los verbos ‘conoce’, ‘comprende’, ‘entiende’, ‘sabe’ y ‘aprende’” para describir el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje?
10. Corresponden bien a esta denuncia las observaciones críticas del filósofo Gabriel Vargas sobre el modelo educativo basado en las llamadas “competencias” (Torres y Lozano 2010).
11. En este sentido parecen generalizables los aspectos que las profesoras Elia Marúm Espinosa y Carmen Enedina Rodríguez Armenta (2020:92) señalan como retos importantes para las políticas educativas mexicanas actuales: “transformar la educación lineal fabril estandarizada para una economía lineal basada en la ganancia y en el progreso material a toda costa, por una educación integral e innovadora, basada en el aprendizaje vivencial y activo, que incluya la interculturalidad, la cultura de paz y la educación en la comunidad para la nueva economía social y solidaria, con una gestión del conocimiento no fabril y estandarizada, y asegurar la universalización y gratuidad de este nivel educativo, en un entorno restrictivo para la economía y para los ingresos del gobierno”. En este mismo sentido retoma el especialista chileno Santiago Rincón-Gallardo (2020) algunas inspiraciones del mencionado Pablo Latapí Sarre.
12. No puede tratarse aquí el desprecio hecho institución en no pocas universidades con respecto a las lenguas y culturas indígenas circundantes; así, por ejemplo, se ha proclamado el objetivo de convertir una determinada universidad en “bilingüe”, entendiéndose por ello el uso generalizado del inglés adicionalmente al castellano, lo cual deja de lado que esto significaría, de hecho, exigen el *trilingüismo* de muchos estudiantes y gente de personal administrativo, hablantes nativos de una o varias lenguas indígenas...
13. Para un intento de considerar esta tarea desde la limitada perspectiva de la antropología sociocultural, puede verse Giglia y Krotz (2011), Krotz (2015) y Krotz (2018).
14. La obra de Iván Illich (2006-2008) sintetiza elementos clave de las tres corrientes originales del pensamiento latinoamericano eclosionado al inicio de la segunda mitad del siglo pasado, e incluso anticipa aspectos de su evolución actual, por lo que el historiador Humberto Beck (2021:184) constata acertadamente que dicho pensador “interpreta el mundo moderno como el escenario de un drama entre dos principios antagónicos: el equilibrio multidimensional de la vida humana y la ideología del progreso ilimitado”.
15. Para intentos limitados a las ciencias sociales y humanas de tal re-encuentro, puede verse “América Latina a principios del siglo XXI: entre distopías y utopías” (Krotz, 2020) y “Del lugar soñado al análisis prospectivo: la utopía moreana como interpelación de las ciencias sociales y humanas actuales” (Krotz, 2021b).

Referencias

- Ainsa, Fernando (1992). *De la Edad de Oro a El Dorado: génesis del discurso utópico americano*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Humberto (2021). “El regreso de Iván Illich en la era del coronavirus”. En: *Desacatos*, núm. 65, pp. 180-187.
- De Garay Sánchez, Adrián (2021). “Instituciones vs. sujetos. El papel de la universidad pública en la ‘educación a lo largo de la vida’: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo?”. En: *Revista de la Educación Superior*, vol. 51, núm. 198, pp. 59-82.
- De los Reyes Heredia, José Antonio (2021). “Retos para la docencia en la Universidad Autónoma Metropolitana durante y después de la pandemia por covid-19”. En: *Universidades*, vol. LXXII, núm. 87, pp. 85-91.
- Esteva, Gustavo (1996). “Desarrollo”. En: Wolfgang Sachs, ed., *Diccionario del desarrollo: una guía del conocimiento como poder*, pp. 52-78. Lima, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Giglia, Angela y Esteban Krotz, eds. (2011). “Antropologías latinoamericanas II: La enseñanza de la antropología <propia> en América Latina». En: *Alteridades*, vol. 21, n. 41, pp. 9-96.
- González Casanova, Pablo (2007). “La nueva universidad”. En: Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, pp. 101-114. México, Era (2ª reimpr.).
- Illich, Iván (2006-2008). *Obras Reunidas* (2 vols.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Krotz, Esteban (2015). “Desafíos ante una sociedad en proceso de transformación: el reto de las antropologías del sur latinoamericanas”. En: *Cultura*, n. 116 (Especial: Selección de ponencias presentadas en el Congreso Internacional de Americanistas, San Salvador, 2015), pp. 47-64 (<https://ica55.ufg.edu.sv/public/Revista_Cultura_116.pdf>).
- Krotz, Esteban (2018). “En el Sur y del Sur: sobre condiciones de producción y genealogías de la antropología académica en América Latina”. En: Xochitl Leyva y otros, *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras*, tomo II, pp. 403-432. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2ª ed.).
- Krotz, Esteban (2020). “América Latina a principios del siglo XXI: entre distopías y utopías”. En: *En-Claves del Pensamiento*, año XIV, 2020, núm. 28, pp. 86-109.
- Krotz, Esteban (2021a). “Sobre ‘esenciales’ II: Ciencia, ciencia y otra vez ciencia... pero ¿cómo?” En: *Revista Común: memorias, combates, proyectos*, 2 de marzo (<<https://www.revistacomun.com/blog/sobre-esenciales-ii-ciencia-ciencia-y-otra-vez-ciencia-pero-como>>).
- Krotz, Esteban (2021b). “Del lugar soñado al análisis prospectivo: la utopía moreana como interpelación de las ciencias sociales y humanas actuales”. En: María del Carmen Camarillo Gómez, Carlos David García Mancilla y Jorge Velázquez Delgado, coords., *Realismo político y utopía*, pp. 35-79. México, Editorial Torres.
- Latapí Sarre, Pablo (2007). “Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana”. En: *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 115, pp. 113-122.
- Marúm Espinosa, Elia y Carmen Enedina Rodríguez Armenta (2020). “Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la Cuarta Transformación en la educación superior en México”. En: *Universidades*, vol. LXXI, núm. 86, pp. 89-106.
- Offord, Catherine (2020). “Surgisphere sows confusion about another unproven COVID-19 drug”. En: *The Scientist*, 16 de junio (<<https://www.the-scientist.com/news-opinion/surgisphere-sows-confusion-about-another-unproven-covid19-drug-67635>>).
- Ribeiro, Darcy (1977). *Las Américas y la civilización*. México, Extemporáneos (3ª ed. act.).
- Rincón-Gallardo, Santiago (2020). “¿Dónde está ahora la esperanza? Aprendizaje y trazos a futuro para la investigación educativa en México”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Nueva Época, vol. 1, núm. 2, pp. 31-54.
- Schmelkes, Sylvia (2020). “La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México”. En: *Universidades*, vol. LXXI, núm. 86, pp. 73-87.
- Schneeggans, Susan, Jake Lewis y Tiffany Straza, eds. (2021). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia: la carrera contra el reloj para un desarrollo más inteligente (resumen ejecutivo)*. París, UNESCO.
- Torres, José Alfredo y Gabriel Vargas Lozano (2010). *Educación por competencias, ¿lo idóneo?* México, Editorial Torres.
- Traverso, Enzo (2012). *La historia como campo de batalla: interpretar las violencias del siglo XX*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Welsh, Johan (2021). “Controlling academics: power and resistance in the archipelago of post-COVID-19 audit regimes”. En: *Anthropological Theory* [preprint], pp. 1-34.

ECOESAD, génesis de una red interinstitucional

MÓNICA ROCÍO TORRES LEÓN

Docente adscrita al Centro de Investigaciones, Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional. Representante del IPN ante el ECOESAD 2007-2014 y presidenta del Consejo Directivo del mismo, 2010-2012.

La colaboración interinstitucional es una de las vías que permite a las universidades ampliar el potencial de sus comunidades. Con ese espíritu, en México se constituyó el Espacio Común de Educación Superior (ECOES), mediante el Convenio de Colaboración Académica celebrado en 2004 entre la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana. En 2006 sumaron otras cinco universidades públicas. Los objetivos de esa red fueron promover la movilidad de estudiantes y profesores, la armonización de los planes y programas de estudio, el fortalecimiento de áreas estratégicas y la constitución de un núcleo promotor para extender los beneficios a otras universidades e instituciones de educación superior del país (ECOES, 2006).

En el Convenio de Colaboración Académica de dicho espacio, también se señala como prioridad el desarrollo de un programa de trabajo en materia de Educación a Distancia (EaD), dando origen, en 2007, a la firma de otro convenio entre siete Instituciones de Educación Superior (IES) integrantes del ECOES con probada experiencia en la operación de oferta educativa en modalidades no presenciales: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Veracruzana, y así se creó el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) el objeto de:

unificar esfuerzos para ofrecer educación de calidad que promueva la equidad y mejore la cobertura, tanto de los programas que se oferten como de la población que resultará beneficiada, a través de modalidades educativas no presenciales; constituyendo

una posibilidad para extender sus beneficios a otras universidades e instituciones de investigación y educación superior del país.

Adicionalmente, el ECOESAD desarrollará nuevos programas y planes de estudio en áreas de interés nacional, promoverá la investigación multidisciplinaria sobre temas relacionados con el avance de la educación a distancia, favorecerá la comprensión intercultural, y el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (ECOESAD, 2007).

Para el cumplimiento de ese objeto, las autoridades universitarias se comprometieron a destinar, en la medida de sus posibilidades, los recursos humanos, financieros y de infraestructura tecnológica necesarios. Cabe destacar que además de los recursos aportados por las instituciones integrantes del ECOESAD, un factor decisivo fue el capital semilla aportado por la Secretaría de Educación Pública de México, que permitió la realización de las sesiones del Consejo Directivo y de los grupos de trabajo, contratar una *staff* de apoyo para atender las actividades administrativas, tecnológicas y legales de la operación, así como financiar el desarrollo de los proyectos iniciales.

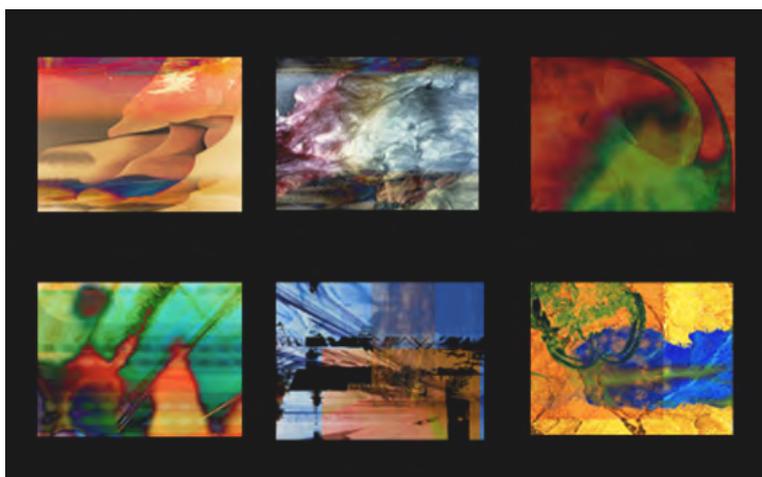
Uno de los principales aciertos para el desarrollo del ECOESAD fue que cada IES estuviera representada por el titular del área responsable de la EAD en su institución. Esto implicaba que la modalidad formaba parte de la planeación y el presupuesto institucional, así como capacidad de gestión de acuerdos con la rectoría o la dirección general (según fuera el caso), lo cual permitió dar curso a los proyectos acordados.

En ese sentido y desde mi perspectiva como representante del IPN, este texto tiene el propósito de destacar las acciones estratégicas que se instrumentaron durante el primer año y medio de operación del ECOESAD, cuyos resultados y avances sentaron las bases del desarrollo y ampliación de la cobertura de esta red. A continuación se presentan de manera sucinta tales acciones.

Integración de la estructura de gobierno y ejecución

Se acordó que el Consejo Directivo estuviera conformado por los representantes de las siete instituciones fundadoras, con derecho, por igual, a voz y voto. La presidencia de inicio fue asumida por la UNAM. Para el seguimiento y atención de los acuerdos de dicho órgano de gobierno, se designó a un Director Ejecutivo con experiencia tanto en la implantación de sistemas de EAD universitaria como en coordinación de redes interinstitucionales. Asimismo, se convinieron los mecanismos para el ejercicio de recursos y la rendición de cuentas.

En las primeras sesiones del Consejo Directivo se analizaron los desafíos que enfrentaban las IES en el diseño e implantación de sus respectivos sistemas de EAD, así como la revisión de los caminos andados a fin de compartir las experiencias con otras IES, tanto las que resultaron viables, como las que derivaron en exiguos resultados.



Seminario Prospectiva y Planeación Estratégica de la Educación a Distancia

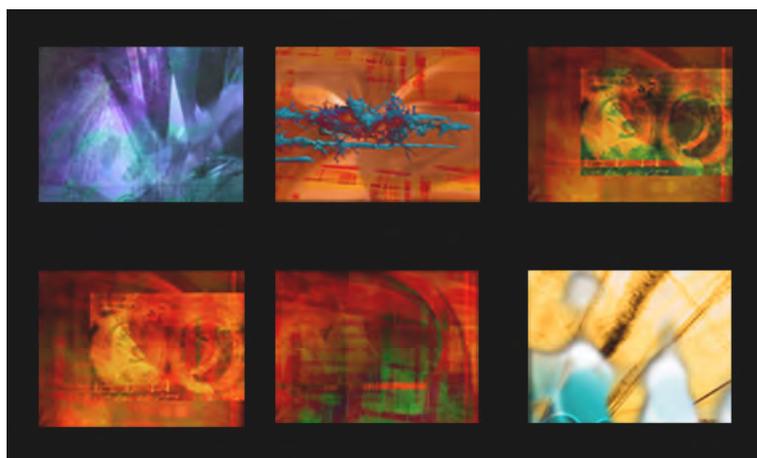
Con el objetivo de formar recursos humanos en el saber interdisciplinario de la prospectiva con orientación al fortalecimiento del entramado universitario en materia de EaD, se configuró un espacio de reflexión, análisis y construcción de escenarios deseables en el marco de acción del ECOESAD, tomando en cuenta los contextos nacionales e internacionales.

En este ejercicio participaron 30 académicos y directivos de las siguientes instituciones: BUAP, UNAM, UAM, IPN, UDG, UV, UANL, UNACH, UABJO, UNISON, ILCE, CUDI, ANUIES y Universia. El programa académico incluyó conferencias magistrales impartidas por expertos en temas de educación superior: Claudio Rama, Manuel Moreno, Germán Escorcia, Jimmy Vallejo, Antonio Alonso Concheiro, Erinc Bas, Erik Huesca, Edgar Jiménez y Eduardo Balbi.

El seminario se llevó a cabo en modalidad mixta, 70 horas en línea y 80 horas en sesiones presenciales realizadas con el apoyo de cinco sedes universitarias (UNAM, UNACH, Consorcio Clavijero, IPN y UNISON). Esta modalidad permitió al grupo reconocerse en sus contextos, fomentar la convivencia informal y estrechar lazos de colaboración.

Diplomado para la Implementación de Programas de Educación a Distancia

A través de esta acción formativa, el ECOESAD se propuso compartir la experiencia adquirida en la implementación de programas de EaD y con ello extender los beneficios de esta modalidad al resto de las universidades públicas del país. Entre los elemen-



tos innovadores del programa se encuentran su carácter interinstitucional, ya que fue diseñado e impartido por académicos de cinco instituciones: BUAP, IPN UDG, UNAM y UV, que conformaron equipos multidisciplinarios de cuatro integrantes en torno a un proyecto, y el uso de diversas plataformas tecnológicas.

En respuesta a la primera convocatoria se registraron 128 participantes provenientes de 23 IES, que desarrollaron 32 proyectos (programas de posgrado, licenciatura y educación continua) susceptibles de presentarse ante las instancias académicas de sus universidades y eventualmente solicitar apoyo del ECOESAD para su implementación.

Conformación del Comité Académico

Cada institución designó a un representante experto en proyectos educativos mediados por TIC, para instalar el Comité Académico encargado de establecer criterios de calidad y pertinencia para valorar y seleccionar la oferta académica susceptible de ser apoyada con recursos del ECOESAD. Se contempló que a la postre se fortaleciera este grupo de trabajo para incluir entre sus funciones el desarrollo de propuestas metodológicas para la evaluación y acreditación de programas educativos en modalidad a distancia.

Es así que el Consejo Directivo, previa valoración del Comité Académico, acordó la asignación de recursos para impulsar el desarrollo de programas educativos que contaban con la aprobación de los cuerpos colegiados de cada Universidad. Los primeros proyectos apoyados fueron los siguientes (ECOESAD, 2010):

- a) Bachillerato Tecnológico Bivalente a Distancia del IPN
- b) Preparatoria a Distancia de la UANL
- c) Licenciaturas en Administración de Empresas y de Contaduría Pública (conversión a la modalidad a distancia) de la BUAP
- d) Licenciaturas en Gestión Cultural y Bibliotecología de la UDG
- e) Licenciaturas en Trabajo Social y Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM
- f) Licenciaturas en Educación Artística, Publicidad y Relaciones Públicas de la UV
- g) Programa de Posgrado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos (maestría y doctorado) propuesto por la UDG, la UNAM y la BUAP.

Es de reconocer que, si bien las siete IES que integraban el ECOESAD tenían experiencia en materia de EAD, existían distintos grados de avance en cada caso. De modo que el apoyo que recibieron los proyectos no fue solo de carácter económico, sino también en términos de intercambio de experiencias y de saberes que se gestó entre los equipos de trabajo de las instituciones. Por ejemplo, para el Politécnico haber conocido de primera mano el funcionamiento de los sistemas y prácticas de otras universidades en aspectos de formación docente, diseño didáctico, uso de plataformas y recursos tecnológicos y gestión escolar, entre otros, fue fundamental para el fortalecimiento de su Campus Virtual.

Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE)

En cumplimiento del mandato establecido en el objeto del ECOESAD en el sentido de promover investigación multidisciplinaria sobre el avance de la educación a distancia, se celebró un coloquio en el que se presentaron resultados y avances de investigaciones en materia de educación mediada por tecnología. Como resultado se constituyó la RIISAE conformada por 31 docentes investigadores provenientes de 8 universidades y se estableció como prioridad la formulación de proyectos de investigación conjuntos (interinstitucionales e interdisciplinarios). Al seno de esta red se definieron las líneas de investigación a impulsar, así como los mecanismos y criterios para la asignación de recursos a proyectos de investigación inscritos.

Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia

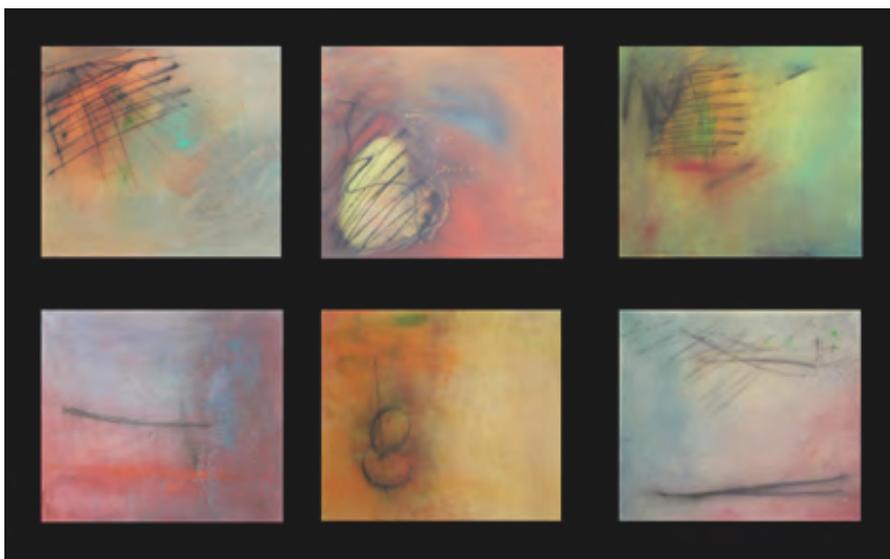
Con el interés de conformar un espacio de intercambio académico y para compartir soluciones a problemáticas comunes promoviendo la investigación, la innovación y difusión del aprendizaje a distancia en el nivel medio superior, las instituciones miembros de ECOESAD con oferta educativa en ese nivel y modalidad (UNAM, IPN, UAEM, UANL y UDG), conformaron la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia.

Entre los primeros logros de la Red destacan por haber sentado las bases de su ulterior desarrollo: la construcción de sus estatutos, la organización del Primer Coloquio Nacional de EMS a Distancia y la creación de la Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia. Valga mencionar que, tanto el Coloquio como la Revista han constituido esfuerzos sostenidos en el tiempo por contribuir al desarrollo y mejoramiento de los bachilleratos a distancia, al ofrecer espacios para compartir experiencias y resultados de investigación, en las áreas académica, tecnológica y de gestión, entre las instituciones mexicanas y extranjeras que cuentan con este tipo de programas.

Como se ha dado cuenta, durante la vigencia de su primer convenio, el ECOESAD emprendió el desarrollo de proyectos de largo aliento, logró el apoyo de las autoridades educativas federales del país, y convocó a otras Universidades y organismos relacionados con la educación. Lo anterior dio lugar a la celebración de un nuevo convenio en 2008, mediante el cual se incorporaron 32 universidades más, haciendo un total de 39 IES con lo que se alcanzó la representación de al menos una Universidad Pública de cada entidad federativa del país (ECOESAD, 2008).

Al inicio de esa nueva etapa del ECOESAD, además de los trabajos de definición de su plan estratégico se logró destinar presupuesto para realizar la Convocatoria Nacional de Educación Superior a Distancia, mediante la cual 16 IES recibieron apoyo económico en función del número de estudiantes de nuevo ingreso incorporados mediante dicha convocatoria. Esta inyección de recursos permitió a las instituciones participantes invertir en el fortalecimiento de sus sistemas de educación a distancia y con ello contribuir al cumplimiento del objetivo nacional de aumentar la cobertura del nivel con calidad.

Lo expresado en estas líneas es muestra de que el trabajo en red permite a las instituciones educativas avanzar más rápidamente en la consecución de objetivos comunes. Ese fue espíritu que dio origen y ha marcado el camino del ECOESAD.

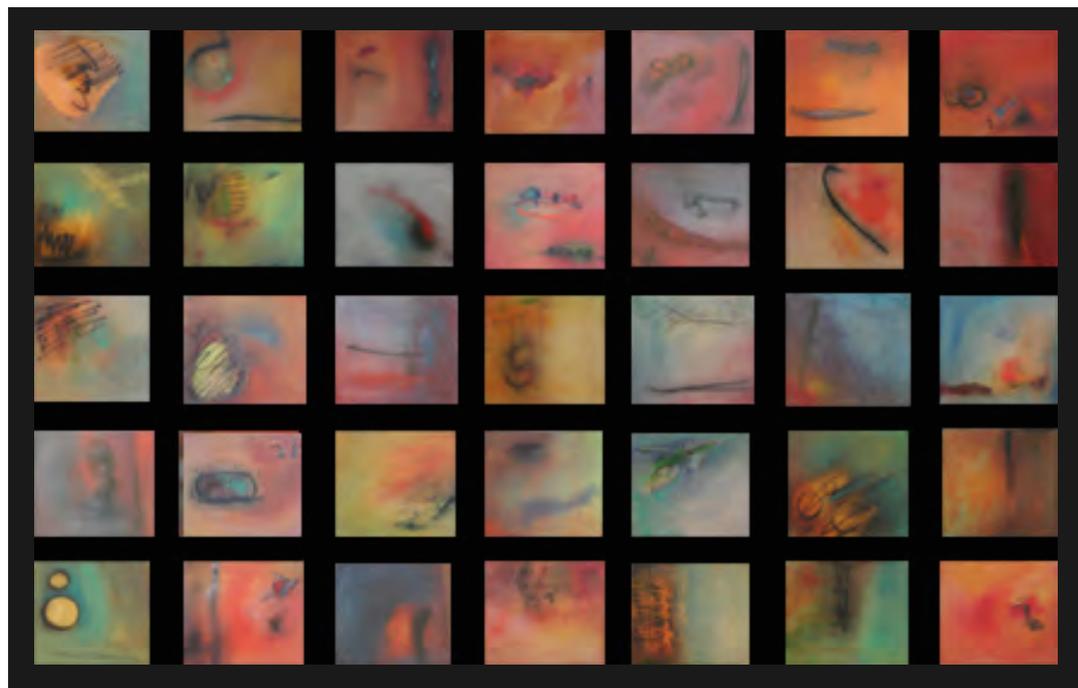


Instituciones miembro del ECOESAD (2008)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	BUAP
El Colegio de la Frontera Sur	ECOSUR
El Colegio de México	COLMEX
Instituto Politécnico Nacional	IPN
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	UABJO
Universidad Autónoma Chapingo	UACH
Universidad Autónoma de Aguascalientes	UAA
Universidad Autónoma de Baja California Sur	UABCS
Universidad Autónoma de Campeche	UAC
Universidad Autónoma de Chiapas	UNACH
Universidad Autónoma de Chihuahua	UACH
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	UACJ
Universidad Autónoma de Coahuila	UADEC
Universidad Autónoma de Guerrero	UAG
Universidad Autónoma de Nayarit	UAN
Universidad Autónoma de Nuevo León	UANL
Universidad Autónoma de Querétaro	UAQ
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	UASLP
Universidad Autónoma de Sinaloa	UAS
Universidad Autónoma de Tamaulipas	UAT
Universidad Autónoma de Tlaxcala	UATX
Universidad Autónoma de Yucatán	UAY
Universidad Autónoma de Zacatecas	UAZ
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	UAEH
Universidad Autónoma del Estado de México	UAEMEX
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	UAEM
Universidad Autónoma Metropolitana	UAM
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	UNICACH
Universidad de Guadalajara	UDG
Universidad de Guanajuato	UG
Universidad de Quintana Roo	UQ
Universidad de Sonora	US
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	UJAT
Universidad Juárez del Estado de Durango	UJED
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	UMSNH
Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM
Universidad Veracruzana	UV
Universidad Autónoma de Baja California*	UABC
Universidad de Colima*	UCOL

*Adhesión posterior a la firma del Convenio.

Fuente: Convenio de Colaboración Académica 2008.



Referencias

- ECOES (2006). Convenio de Colaboración Académica, con el objeto de fortalecer la colaboración entre las instituciones que conforman el Espacio Común de Educación Superior en México, número de registro 19078-1363-3-X-06, 26 de octubre de 2006.
- ECOESAD (2007). Convenio de Colaboración con el objeto de crear el Espacio Común de Educación Superior a Distancia, número de registro 19899-414-13-IV-07, 17 de abril de 2007.
- ECOESAD (2008). Convenio de Colaboración con el objeto fortalecer y consolidar el Espacio Común de Educación Superior a Distancia, número de registro 22974-1751-25-XI-08, 27 de noviembre de 2008.
- ECOESAD (2010). Reporte de actividades 2008-2010, Dirección Ejecutiva del ECOESAD (documento interno), noviembre 2010.

uno cree en el espejo
en que se mira

Daniel González Dueñas

Reflejos

