

Desafíos en el escenario de la pandemia en universidades del conurbano bonaerense **From face-to-face to online university teaching. Challenges to Buenos Aires suburban** **universities (universidades del conurbano bonaerense) in the context of the COVID 19** **pandemic**

Stella Maris Muiños de Britos¹, Ana Cambours de Donini², Karina Fabiana Lastra³

Resumen

Este trabajo se inscribe en una línea de investigación que explora las políticas institucionales que llevan a cabo las universidades argentinas para favorecer el acceso, la permanencia y el rendimiento académico del estudiantado. El objetivo del presente artículo es identificar, describir y analizar las estrategias pedagógicas que ante la emergencia sanitaria del COVID 19 se han desarrollado en algunas universidades públicas del conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires). Universidades que atienden a una población estudiantil proveniente de sectores de bajos ingresos.

El artículo se focaliza en los obstáculos y oportunidades que surgen en estas universidades por el repentino paso de la presencialidad a la virtualidad en el contexto de la pandemia y se basa en un estudio que sigue una metodología

Summary

This article is related to previous and current research projects focused on institutional policies and strategies of the universities located in Greater Buenos Aires surroundings (conurbano bonaerense) to improve access, retention and academic achievement, particularly for disadvantaged students. The objective of this article is to identify, describe and analyze the instructional strategies developed by these universities and the challenges raised by the urgent and unexpected request for previously face-to-face university courses to be taught online in the context of the COVID 19 pandemic. The article is based on a study that applied a qualitative methodology combining interviews and secondary sources.

qualitativa que combina entrevistas y el uso de fuentes documentales.

Palabras clave: políticas educativas inclusivas; enseñanza universitaria; COVID 19; educación online

Keywords: inclusive educational policies; instructional strategies; COVID 19; online education

Fecha de Recepción: 12/07/2020
Primera Evaluación: 25/08/2020
Segunda Evaluación: 16/09/2020
Fecha de Aceptación: 06/10/2020

De la presencialidad a la virtualidad en la universidad.

Introducción

Este trabajo se centra en el análisis de las estrategias construidas en algunas instituciones universitarias del conurbano bonaerense, en un contexto de pandemia que afectó a todos los niveles educativos del país y del mundo. En el caso de Argentina, el país se encuentra transitando el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, conocido como ASPO, desde el mes de marzo de 2020, como medida preventiva frente a la Pandemia Covid 19. Esta situación excepcional, obligó a la suspensión de las clases presenciales en las universidades(4), y se procedió al dictado de clases remotas, aunque en algunos casos se continuó el calendario académico, y en otros se hicieron modificaciones. El análisis que proponemos se centra fundamentalmente en la dimensión pedagógica por la importancia que la misma tiene en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad de las actividades académicas y por los impactos que afectan al desarrollo y continuidad de las trayectorias de nuestro estudiantado, lo que marca diferencias en las políticas de inclusión que han sido tratadas en otros trabajos.

El artículo da cuenta de una investigación en curso que a través de documentos de las universidades, publicaciones y entrevistas a autoridades académicas intenta analizar una experiencia pedagógica inédita y acompañar reflexivamente un proceso en desarrollo. Incluimos en el análisis a las siguientes instituciones: Universidad Nacional de

San Martín (UNSAM), Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En esta nueva etapa de indagación, se incorporan las experiencias y los testimonios de otras dos universidades del conurbano, llamadas “Universidades del Bicentenario” por el momento de su creación(5), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de Moreno (UNM).

En este trabajo, planteamos la problemática desde tres escenarios:

- El escenario pre-pandemia, estrategias universitarias de inclusión
- El impacto de la pandemia y la tarea pedagógica remota. Redefinición de la inclusión
- El posible escenario pos-pandemia y la inclusión universitaria

El escenario pre-pandemia: estrategias universitarias de inclusión

Durante la última década (2008-2019) este equipo desarrolló un conjunto de proyectos de investigación¹ que pusieron en foco las políticas educativas, específicamente institucionales, que implementaron las universidades nacionales, en particular algunas del conurbano bonaerense (UNSAM; UNTREF, UNGS y UNLa) creadas durante la década de los '90, en torno a los problemas de abandono, bajo

rendimiento, baja tasa de egresados, entre otros. Desde esa perspectiva, los estudios identificaron las estrategias de retención e inclusión que las casas de estudios implementaron para superar o paliar dichas problemáticas.

En el marco del derecho a la educación, los distintos proyectos intentaron repensar y redefinir la inclusión en la universidad en sus diferentes versiones según las políticas institucionales que se dieron en cada caso. Las cuatro universidades mencionadas tienen en común ser instituciones jóvenes y estar emplazadas en el conurbano bonaerense, lo que supone una concepción de territorialidad particular que las diferencias de las altas casas de estudio tradicionales.

En las universidades creadas en el período 1989-1999 en el conurbano bonaerense las problemáticas sociales y los altos niveles de pobreza que caracterizan a su población están presentes en sus políticas institucionales para evitar la selección implícita o encubierta de una tradición académica elitista.

Estas universidades vinculan este horizonte de inclusión con los de "territorialidad" y "ofertas de oportunidad" que generan vínculos comunitarios, carreras no tradicionales y agendas de investigación más pertinentes a las problemáticas locales y al perfil de sus ingresantes. A pesar de los escenarios económicos y políticos diversos, la siguiente expansión del mapa universitario: las llamadas universidades del Bicentenario heredaron el compromiso comunitario y territorial que supo construir, a pesar del repliegue del Estado y las

limitaciones presupuestarias, la primera camada de universidades del conurbano bonaerense (Otero et al, 2018)

Por tratarse de universidades nacionales disponen de un ingreso irrestricto y gratuito que, de acuerdo con los resultados en términos de rendimiento y retención, es indispensable pero no suficiente para incluir a los "nuevos estudiantes" que provienen de sectores no tradicionales en la universidad. Por ello, las instituciones se ven ante el desafío institucional y pedagógico, de incorporar estrategias específicas en acuerdo con las necesidades de esa nueva población estudiantil, masiva y heterogénea, y en general, proveniente de contextos de marcada desigualdad social y educativa.

Como se hizo visible en los diversos trabajos de campo, los primeros años (ingreso y primeros años de carrera) constituyen un período especialmente crítico para el logro de la continuidad en la trayectoria universitaria. Pero, como evidencian las estadísticas en cuanto al número de egresados, también el último tramo tiene ciertas problemáticas a observar.

En los múltiples relevamientos realizados, se pudieron identificar distintas estrategias que las universidades desarrollaron dirigidas a aumentar los índices de retención, especialmente en los primeros años de estudios (ingreso y primer año)

En una síntesis general de lo indagado, puede afirmarse que las políticas y estrategias varían según

cada universidad en el marco de su autonomía, de las metas y objetivos fijados y de la propia territorialidad que le otorga características particulares. Esas políticas y estrategias difieren en cuanto a su forma de organización: centralizadas (comunes a toda la universidad y sus distintas unidades académicas) o descentralizadas (en las que cada unidad académica de acuerdo con el campo/s de conocimiento que las estructuran), definen sus propios procedimientos y prácticas para acompañar a los estudiantes favoreciendo su inclusión en la educación superior (Cambours de Donini y Arias, 2016).

En la dimensión pedagógica, en general, los primeros pasos se dirigieron a conocer y reconocer a los nuevos estudiantes. En ese marco, las universidades llevaron a cabo estudios basados en entrevistas, encuestas, grupos focales entre otros que les permitieron identificar las características de los actores centrales del proceso educativo, a saber, los estudiantes.

Cabe señalar que las propuestas (programas y/o proyectos) como las estrategias (tutorías, mentorías, talleres, materiales curriculares u otros) se sustentaron en el contacto con el estudiante en forma presencial y el seguimiento y acompañamiento de los alumnos se desarrollaron con actividades que requerían la presencia física de los actores (coordinadores, tutores, docentes, estudiantes) en encuentros cotidianos. Siendo la inclusión, un foco de atención específico, las actividades desarrolladas a nivel institucional se multiplicaron y se concentraron en el acompañamiento de los estudiantes.

La enseñanza y el aprendizaje a distancia, hasta este 2020, en sus dos formatos: a distancia propiamente dicha o propuesta de bimodalidad o semi-presencialidad estuvieron reservadas para determinadas carreras y/o cursos que por sus características y estructura se pensaron, diseñaron y articularon con esa concepción y estructura curricular. En consecuencia, dentro de la oferta académica de cada universidad, se incluyen carreras totalmente a distancia o bimodales.

El impacto de la pandemia y la tarea pedagógica remota. Redefinición de la inclusión

Hacia marzo de este año, la pandemia, de la que teníamos conocimiento a través de los medios de comunicación, llegó al continente y al país, y cada uno de los gobiernos nacionales tomaron las medidas necesarias en el contexto de expansión de un virus desconocido pero que ya había ocasionado estragos en otras naciones de occidente.

El Informe IESALC (13 de mayo de 2020) subraya que en la crisis sanitaria: “Independientemente del nivel de educación, el peligro primordial es que las desigualdades en el aprendizaje se amplíen, aumente la marginación y los estudiantes más desfavorecidos se vean imposibilitados de proseguir sus estudios” y afirma que: “Ningún estudiante debe ser dejado atrás por esta crisis”. Asimismo, el CIN reafirma su compromiso con el derecho social a la educación y la continuidad pedagógica “generando las condiciones

de igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos tecnológicos para desarrollar la enseñanza virtual con becas, acuerdos de conectividad con las prestadoras de servicio, flexibilizando los regímenes de cursado, implementando acompañamientos tutoriales y asistiendo materialmente a quienes más lo necesiten” (CIN, 2020)

En Argentina, se decreta el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) lo que produjo, entre otros, el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles, no así la suspensión de las actividades educativas. En ese marco, autoridades, docentes y estudiantes, se vieron arrojados al mundo de la virtualidad con insuficientes conocimientos tecnológicos y pedagógicos para desarrollar las tareas y con aún menos prácticas vinculadas al diseño de propuestas remotas de enseñanza y aprendizaje.

Los puntos de partida de las universidades del conurbano bonaerense fueron diversos de acuerdo con su experiencia en la oferta de carreras a distancia o en el uso de tecnologías digitales para complementar la enseñanza presencial. La virtualización en emergencia no es educación a distancia, como aclara Julieta Rozenhaus, “cabe mencionar que la nueva práctica docente en la pandemia, no respondería a los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación a distancia –aspecto debatido y consensado en la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) y distintos foros de especialistas– ya que en la gran mayoría de los casos, los docentes utilizan herramientas sincrónicas como las Video Conferencias (Tipo ZOOM

o Google Meets), replicando su práctica de enseñanza presencial y utilizando el EVEA como repositorio de materiales.” (OESPU, 2020)

El reconocimiento a través de la evaluación externa realizada por CONEAU de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) para su posterior validación por la SPU se realizó en el marco de la Resolución N° 2641/17.

En la emergencia, las universidades hicieron rápidamente, en algunos casos en el plazo de una semana, una migración de sus propuestas presenciales a actividades virtuales, con pocas herramientas tecnológicas y conceptuales para tamaña transformación. Es así que desde las actividades administrativas de inscripción de los estudiantes hasta la defensa de las tesis, pasando por clases de las distintas materias, seminarios, cursos, la investigación y la diversidad de propuestas institucionales se vieron conminadas a una adaptación rápida y efectiva de las acciones.

Las entrevistas realizadas y el análisis de los primeros documentos institucionales en los que se registran estas primeras respuestas son un material muy valioso para una evaluación y reflexión posterior.

En la UNLA, previo a la pandemia el Campus Virtual funcionaba como apoyo a las clases presenciales, pero no era una herramienta de uso obligatorio en todas las materias. A partir del ASPO, se generaron aulas virtuales para sostener la continuidad académica de

cerca de 14.000 estudiantes durante el primer cuatrimestre. También se aumentó la capacidad del servidor para poder optimizar el funcionamiento digital. Las aulas virtuales cuentan con una amplia variedad de herramientas y recursos tecnológicos. Por otra parte, se relevó al estudiantado con dificultades en la conectividad y se amplió el criterio de becas incorporando becas de conectividad. Una autoridad entrevistada señalaba que “para los docentes se han desarrollado talleres específicos de capacitación sobre la Plataforma Moodle, tutoriales y atención personalizada para cada profesor o profesora que lo solicite por parte del equipo del campus virtual, en ese sentido se crearon 10 aulas de asistencia a la virtualidad en las que participaron 530 docentes, se realizaron 6 capacitaciones por videoconferencia en las que participaron 345 profesores y profesoras y se registraron más de 400 visitas a los tutoriales que ofrece el campus virtual. Para los estudiantes también se realizaron capacitaciones y tutoriales para acompañarlos en la transición. Por otro lado, se trabajó en conjunto con la SPU y el CIN para proveer a estudiantes de bajos recursos acceso gratuito a contenidos digitales por fuera del dominio edu.ar.” (Entrevista, primer cuatrimestre 2020).

“Dentro del programa de capacitación docente, se dictaron cursos para que los docentes pudieran trabajar en la virtualidad. Nuestra universidad no tiene la experiencia de otras universidades del conurbano en carreras a distancia. Se creó una plataforma *youtube* dentro del sitio de la universidad. Se sugirió que se hicieran clases asincrónicas y pocas sincrónicas

porque en estas últimas los docentes se extienden más de dos horas y resulta imposible. Les pedimos a los docentes que grabaran en bloques de no más de media hora cada uno para que los alumnos pudieran tomar nota. También les recomendamos que sus clases fueran las mismas horas y días que las presenciales porque los alumnos ya las habían programado de antemano. Sugerimos que en las clases sincrónicas no se utilicen las cámaras y se minimicen el uso de los micrófonos para no sobrecargar las plataformas. Las capacitaciones para los docentes al comienzo eran más generales, ahora al finalizar el primer cuatrimestre, hay demandas más específicas para el uso de diferentes herramientas digitales y temas más pedagógicos vinculados con la evaluación y el seguimiento de los estudiantes” (Entrevista UNM, agosto 2020)

En palabras del Rector de la UNSAM: “La primera definición que adoptamos fue que teníamos que concentrarnos en tres hitos importantes del proceso de formación. El primero era establecer el vínculo con los estudiantes, especialmente con los ingresantes, que todavía no estaban inmersos en el proceso de socialización universitaria, siendo la mayoría de ellos, primera generación de estudiantes universitarios. El segundo hito importante del proceso formativo era entablar un diálogo constructivo con los nuevos dispositivos y tecnologías, para que el proceso de enseñanza aprendizaje, se fuera reconviertiendo

de la presencialidad a un esquema de educación a distancia asincrónico. Hoy tenemos 1600 cursos remotos y todas las asignaturas incorporaron entornos virtuales en nuestra universidad. El tercer hito importante del proceso de formación fue el de establecer e implementar los procesos de evaluación, dado que a partir de estos se culmina y da cuenta del aprendizaje universitario.” (OESPU, 2020). En relación con lo anterior, en la UNSAM, la virtualización de la enseñanza se concretó considerando la heterogeneidad propia de las unidades académicas, respetando en cada caso las culturas digitales preexistentes a la pandemia. Para acompañar a los docentes en esta experiencia de aprendizaje y evaluación remota, se creó un micrositio en el cual se despliegan modelos, ejemplos, e instructivos. Se le ha concedido importancia a la evaluación de los aprendizajes en la cursada virtual, tanto a las propuestas para acreditar las cursadas como a los exámenes finales.

En la UNAJ el área de virtualización no estaba desarrollada previa al ASPO, con lo cual en marzo se organizó toda la estructura de la plataforma Moodle, para poder avanzar con las clases virtuales. Los docentes mayoritariamente no contaban con capacitación, con lo cual se pusieron a disposición orientaciones para el uso de las diversas plataformas para videoconferencias a través de tutoriales. Las autoridades entrevistadas destacaron la muy buena disposición de los equipos docentes para adecuarse a la emergencia planteada por la virtualización, mientras que también comentan el impacto emocional

manifestado como consecuencia del aislamiento. Con relación al estudiantado, para garantizar el acompañamiento la UNAJ estableció becas de ayuda económica para conectividad destinadas a estudiantes regulares (al menos 1 materia), con ingresos del grupo familiar inferiores a tres salarios mínimos y que no cuenten con PROGRESAR. Se extendió durante el primer cuatrimestre y se renovó automáticamente dada la continuación del ASPO, con una asignación mensual de \$500. Por otra parte, se asignaron tarjetas SIMs M2M con 3 gigabytes de datos para navegar y 1000 SMS mensuales. Los requisitos para acceder son similares a la Beca de conectividad, al igual que su renovación.

El pasaje de las actividades presenciales a las remotas, mediadas por tecnologías, representó un aprendizaje informático en términos de plataformas y programas que sólo algunos miembros de la comunidad universitaria conocían pero que en general, los docentes no estaban utilizando, por lo menos, en sus clases habituales. Esta migración significó además la creación o adecuación de estrategias y recursos pedagógicos pertinentes para clases remotas sincrónicas y para actividades asincrónicas que los estudiantes pudieran desarrollar para completar, afianzar, profundizar, aplicar saberes propios de cada disciplina.

Las áreas a cargo de las capacitaciones para este pasaje de la presencialidad a la virtualidad se vieron desbordadas por crecientes demandas de docentes y como señala Rozenhaus

“es importante que las instituciones pongan en valor lo realizado, invirtiendo en el sostenimiento de las tecnologías adquiridas, y acrecentando los recursos humanos para sostenerlas. También es necesario, generar políticas vinculadas al equipamiento y conectividad de estudiantes y docentes respecto de estos procesos de virtualización: acceso a dispositivos y conectividad” (OESPU, 2020).

Esta reconversión de la presencialidad a la virtualidad, en tiempo récord, visibilizó algunos aspectos cuya opacidad es resultado de una pesada tradición universitaria y de ciertas inercias institucionales propias de su funcionamiento. En primer lugar, y en el caso específico del desarrollo de las clases, mostraron algunas carencias pedagógico-didácticas ya que muchos profesores universitarios expertos en sus disciplinas, tienen poca o nula formación pedagógica, lo que se expresó en las dificultades de adecuación y adaptación de un formato presencial a uno virtual que requiere una “transposición didáctica” eficiente y creativa para sostener la atención del estudiante y para afianzar el sentido de los contenidos.

En palabras de una especialista mexicana: “Los profesores universitarios, en específico los que cuentan con una larga trayectoria, en su incursión inexperta en la educación a distancia atraviesan por una serie de dificultades no sólo de naturaleza tecnológica y pedagógica, sino también por sus intentos de replicar, en las plataformas digitales, la misma práctica docente, apoyada en programas de estudio con contenidos rígidos en ambientes de aprendizaje muy dinámicos, como los que parecen caracterizar a la enseñanza

virtual.” (Larraguivel, 2020: 109)

En este sentido, el registro y la sistematización de experiencias de trabajo remoto en materias que habían sido diseñadas para transcurrir presencialmente ponen bajo la lupa decisiones pedagógicas que exigen nuevas prácticas y herramientas, como este caso de la UNGS : “El paso de lo presencial a la enseñanza remota no es una simple migración de la actividad habitual a otra modalidad, sino que implica enfrentarse con problemas pedagógicos nuevos. Con el propósito de no dejar nadie afuera, desplegamos una multiplicidad de recursos. No buscamos reemplazar las clases presenciales por encuentros sincrónicos; sino poner a disposición materiales en diversos formatos; combinando y alternando; propiciando también que lxs estudiantes lo hagan” (Benchimol et al., 2020)

Por otra parte, en las instituciones se multiplicaron las encuestas a docentes con la finalidad de indagar sobre las particularidades del trabajo remoto. “Como parte de las preocupaciones por adecuar la continuidad del calendario académico con los actores institucionales, se han desarrollado relevamientos tendientes a identificar condiciones de trabajo docente remoto durante el ASPO, pudiendo identificarse algunos temas de modo persistente. En primer lugar, planteamos que es posible identificar en los relatos de las y los docentes su preocupación ante la virtualización abrupta e intempestiva que debieron experimentar sus propuestas pedagógicas, la falta de capacitación para

enseñar a través de plataformas virtuales o la formación acelerada que debieron asumir a la par que dictan sus cursos, la poca claridad en cuanto a las evaluaciones y el grado de participación y aprendizaje del estudiantado. Preocupaciones que en rigor también se combinan con el rediseño permanente que realizan de las estrategias pedagógicas y con el compromiso político que implica transmitir mensajes inclusivos y esperanzadores a los estudiantes, fundamentalmente aquellos que transitan los primeros años de la formación universitaria” (Causa y Lastra, 2020:12)

Sonia Araujo (2020) recoge las voces de un grupo de 54 docentes que participaron de un foro planificado en el Seminario “Problemáticas político pedagógicas de la educación superior” en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Las agrupa alrededor de dos perspectivas, aquellos que perciben el desarrollo curricular en la excepcionalidad como una oportunidad y aquellos que lo viven como contrariedad. Los testimonios de este grupo heterogéneo de docentes valora positivamente la oportunidad para utilizar aulas virtuales en plataformas Moodle y Classroom, de múltiples plataformas para la comunicación sincrónica (Zoom, Jit.si, Meet, Webex) y de las redes sociales con fines de comunicación e intercambio (Whatsapp, Facebook), el trabajo colaborativo, el desafío a la creatividad pedagógica y un conocimiento diferente de los estudiantes en la virtualidad.

En el segundo caso, la excepcionalidad como contrariedad, se refiere al modo

como se implementaron las acciones anteriores y la dificultad de sostenerlo en el tiempo bajo las mismas condiciones de trabajo. “Por un lado, implicó mayor tiempo de dedicación a la actividad de docencia insumido en la organización de la enseñanza, las reuniones del equipo docente para coordinar tareas, el acompañamiento de los estudiantes y la capacitación para integrar las herramientas tecnológicas en los planteamientos didácticos. En algunos casos las acciones que se llevaron a cabo superaron las dedicaciones con las que contaban, situación expresada como “sobre exigencia”, “sobrecarga”, “desgaste”, “duplicación o triplicación de horas de trabajo”, “trabajo arduo y más demandante”, más aún en el caso de cursos masivos” (Araujo, 2020:07)

En todas las entrevistas realizadas y documentos analizados aparece una preocupación central por las condiciones laborales del docente universitario visibilizadas por la emergencia y que debe plantearse como un tema prioritario en la agenda futura.

En segundo lugar, esta migración desnudó la problemática socio-educativa de la población estudiantil que cursa en nuestras universidades del conurbano. La desigualdad educativa y la desigualdad socio-económica mostraron sus impactos con crudeza. Aquellos estudiantes provenientes de sectores vulnerabilizados, con una formación previa débil y con pocas herramientas para enfrentar el desafío universitario, esos considerados “nuevos estudiantes” en el proceso

de masificación de la educación superior, manifestaron su derecho a la educación al ver que este pasaje a la virtualidad impedía su continuidad en la trayectoria y en el proyecto que habían diseñado. La ausencia de condiciones tecnológicas mínimas para cumplir con los requisitos de clases y evaluaciones y de enfrentar dificultad en las conexiones, ya que no podían concurrir al campus, y/o en la asistencia personal y permanente de docentes u otros miembros de la comunidad universitaria, sintieron la amenaza del abandono.

Las universidades respondieron a estas necesidades visibilizadas a través de distintas estrategias y con diversas herramientas: el sostenimiento de las becas destinadas no ya al viático del estudiante sino a otros insumos necesarios; la provisión de notebooks recuperadas de los departamentos informáticos de las instituciones y de la donación de miembros de la comunidad; la habilitación de sistemas virtuales de acceso a la bibliografía desde las bibliotecas universitarias; el diseño de formas de acompañamiento virtual de los estudiantes (ventanillas virtuales de atención administrativa y pedagógica); a la propuesta de clases y actividades sincrónicas destinadas no solo a la construcción de conocimiento sino a sostener el vínculo docente-alumno a través de diversidad de encuentros virtuales; el desarrollo de tutorías virtuales individuales y grupales mediante las diversas plataformas, entre otras. La inclusión continuó siendo un foco de atención, con un desafío adicional, el de lograrlo a la distancia.

“Tanto la contención como el seguimiento y la búsqueda de nuevas

formas de vinculación y comunicación con los estudiantes fue nuestra primera preocupación” (Entrevista UNM)

También el nuevo contexto “ayudó al reconocimiento de las características de los “estudiantes reales” en cuanto a su capital económico y cultural, su situación familiar, sus capacidades, sus estados emocionales. Este reconocimiento -que en la enseñanza presencial estaba ausente- obedeció a la necesidad de estar al tanto respecto de las posibilidades de acceso a las tecnologías digitales (conectividad y dispositivos) a fin de garantizar el derecho a la educación superior en un marco de igualdad de oportunidades, evitando situaciones de discriminación que terminarían reproduciendo las desigualdades sociales y educativas preexistentes. La importancia otorgada a la presencia estudiantil en los entornos virtuales a fin de cumplimentar los objetivos de los espacios curriculares, dio lugar a diferentes estrategias de obtención de información sobre sus condiciones particulares para el estudio así como de acompañamiento didáctico y, en ocasiones, psicológico, a fin de promover la permanencia.” (Araujo, 2020:08)

En esta línea es interesante un estudio exploratorio sobre como aprenden los estudiantes y el uso de las estrategias de aprendizaje tecnosocial de los ingresantes a tres universidades (UNIFE, UNPAZ, UNSAM) y la importancia según los autores de comprender estas estrategias que “configuran su manera de pensar en

general y estructuran su pensamiento en particular. De este modo, se evidencia que cada día se hace más urgente una revisión de las prácticas docentes en función de poder enriquecerlas atendiendo estas nuevas modalidades de aprender. Asimismo, algunos de los interrogantes que han quedado pendientes consisten en explorar y sistematizar cómo dialogan y en qué medida lo hacen estas estrategias de aprendizaje con las de enseñanza en el ámbito formal. Esta dinámica de relación entre informal-formal debe tenerse en cuenta en la confección de alternativas pedagógicas y de estrategias didácticas acordes, orientadas a mejorar las experiencias de ingreso de los estudiantes y la tarea de los docentes” (Bordignon et al, 2020:21)

“En el contexto de la repentina virtualización que sufrimos, también nos quedan muchas incertidumbres sobre los estudiantes que nunca se conectaron y aquellos que desaparecen sin que podamos localizarlos” (Entrevista UNM)

Las Secretarías Académicas, como hemos señalado, ofrecieron capacitaciones a distancia para los docentes y los estudiantes en todas las herramientas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje remotos así como en la generación de campus virtuales que contienen la información indispensable para el desarrollo académico.

En suma, nuevamente la pandemia y las medidas tomadas por gobiernos e instituciones de los diversos países, contribuyeron a transparentar, a visibilizar, los problemas que en su opacidad tenían

una presencia latente pero no manifiesta y que, en este contexto, pasan a ocupar el centro del escenario en cada una de las áreas de la vida social.

En la educación universitaria, el reemplazo de las clases presenciales por las virtuales, tuvo un impacto positivo, a saber en los intercambios y las discusiones en foros y reuniones en las diversas plataformas, la *cuestión pedagógica* cobró centralidad. El foco estuvo puesto en cómo dar continuidad a las clases y en ese marco, no solo se discutieron cuestiones tecnológicas derivadas del pasaje a la virtualidad, sino que se comenzó a pensar en clave educativa y se pusieron en discusión conceptos tales como programas y proyectos de cátedra, qué es una clase en la universidad, cuáles son los procesos pedagógico-didácticos de resignificación de contenidos, cuáles son las estrategias que se proponen para la construcción de conocimiento, la consolidación de saberes y el crecimiento de la autonomía de pensamiento; cuáles son los formatos que adopta la evaluación formativa y sumativa, entre otros temas. De modo que, la cuestión pedagógica, en general, poco tratada en la universidad, toma en este contexto el centro de las discusiones ante la urgente necesidad de rediseñar las clases transformándolas de su formato tradicional a otros que requieren de estrategias pedagógico-didácticas para reenfocar las actividades sincrónicas y asincrónicas en la coyuntura de virtualización.

Sin embargo, también esta

coyuntura visibilizó otras cuestiones que la presencialidad no mostraba en toda su crudeza. Se trata de *desigualdades* que estaban subyacentes a la actividad presencial en el campus pero que se patentizan en este contexto.

Por un lado, lo que englobamos bajo el nombre de *desigualdades tecnológicas* y que impacta tanto en docentes como en estudiantes. La violenta e inesperada llegada de la pandemia, no solo significó la transformación de la presencialidad a la virtualidad, sino que mostró la necesidad de cierto mínimo tecnológico para poder enseñar y aprender en la universidad. Para los docentes implicó una actualización de la infraestructura informática personal, ya que cada uno tenía que valerse de esas herramientas para sus actividades y jerarquizar el tema de la conexión para asegurar sus intercambios sincrónicos y asincrónicos con los estudiantes. En el caso de los estudiantes las dificultades tecnológicas, tanto sea por ausencia de computadora como por falta de conexión (considerando que es paga) significó para algunos dejar de cursar. Lo que se subsanaba con la presencia en el campus (en biblioteca o en espacios de cada unidad académica) ahora resultaba de imposible acceso por el cierre de los espacios universitarios. En otros casos, aun contando con computadora, la misma es de uso familiar (hijos, hermanos, padres) por lo tanto su utilización está restringida a determinados horarios y momentos del día. Además, si los equipos no están actualizados, se presentan otras dificultades tales como la ausencia de ciertos elementos indispensables para el

intercambio sincrónico o para ciertos trabajos prácticos que requieren de determinados programas informáticos que al no estar en la universidad, no pueden adquirirse.

Estas desigualdades tecnológicas, consecuentemente, tienen un fuerte impacto en el desarrollo de las actividades académicas, en particular en clases y asistencia a las tareas de investigación. Y como se ha visto, en algunos casos, significó la exclusión temporaria (o definitiva) de estudiantes que no pudieron resolver la cursada de sus materias por encontrarse en situaciones tecnológicas desfavorables que no pudieron sortear. Las instituciones universitarias generaron estrategias que posibilitaron mejorar o superar las situaciones mencionadas, pero parcialmente y solo en aquellos casos de los que se tuvo conocimiento. Es posible que haya casos que aún se desconocen, por falta de contacto con los estudiantes.

A las mencionadas desigualdades tecnológicas, se suman *desigualdades educativas*. La heterogeneidad de la población estudiantil universitaria, especialmente en el período de ingreso, como en los primeros años de trayectoria es conocida y atendida en general en las instituciones con distintas estrategias, que en tiempos de presencialidad tuvieron un lugar importante en términos de inclusión. La virtualidad volvió a mostrar que las desigualdades educativas se profundizan y tienen impactos no deseados en el desarrollo de las trayectorias. Aquellos estudiantes con mejor equipamiento desde el punto de

vista educativo, si bien sintieron el impacto del pasaje y el cambio de las clases, las evaluaciones y otras actividades, pudieron sortear con mejor resultado los cambios y los desafíos que el nuevo formato les proponía. Aun cuando en la mayoría de las cátedras se generaron propuestas de seguimiento y acompañamiento de las y los estudiantes, esto resulta insuficiente sobre todo en los primeros años de las carreras, en casos en los que falta consolidar hábitos de estudio, ritmos de aprendizaje, estrategias y actividades complementarias que se proponían en la presencialidad y que, en estas circunstancias, no pueden desarrollarse con la misma frecuencia por las dificultades de encuentros virtuales individuales como los que se requiere. Por otra parte, el número de estudiantes en las comisiones tiene un crecimiento más o menos notable según las materias y esto dificulta por un lado la identificación de los problemas específicos de cada alumno/a y consecuentemente la gestión de estrategias que permitan sortearlos.

Por lo tanto, la virtualidad ha profundizado las desigualdades educativas que por sus características y alcances tienen un impacto no deseado y que junto con las desigualdades tecnológicas conforman una barrera para aquellos que más necesitan de acompañamiento y apoyo para su continuidad formativa. Los encuentros presenciales, en algunos casos, resultan insustituibles para sostener el vínculo y acompañar al estudiante proponiendo estrategias que le permitan paliar o superar problemas y debilidades en sus cursadas. (Muiños de Britos S., 2018)

Desde la reflexión y la investigación

en estos tiempos de pandemia también aparecen *las desigualdades de género*. En palabras de Graciela Morgade, “El «estar en casa» partió del supuesto de que en todos los casos el hogar es el lugar más protegido para permanecer. Además, el aislamiento implicó asumir la historia sin fin de las tareas domésticas, la atención infantil, la atención de las personas mayores (que se convirtieron en grupo de riesgo a pocos días de conocerse algo más del virus) y también las responsabilidades extra en la ayuda con las tareas de la escuela. Los primeros estudios realizados señalan que –a pesar de los fuertes cambios en la condición social femenina durante la segunda parte del siglo XX y las dos primeras décadas del XXI– esas tareas siguieron a cargo de mujeres en hogares que, con una frecuencia incrementada en pandemia, no fueron ni son espacios protegidos para ellas mismas”. (Morgade, 2020: 53). Esta situación agrava los obstáculos por los que atraviesa el trabajo docente y el esfuerzo adicional requerido a las estudiantes universitarias.

Estas desigualdades y sus impactos dejan huellas además en la *dimensión emocional*. En los docentes se produjeron, sobre todo, en las primeras semanas de la virtualidad, problemas de inestabilidad y dificultad de afrontar la propuesta de virtualizar sus actividades (sincrónicas y asincrónicas). Especialmente, el manejo del tiempo de dedicación a dichas actividades fue motivo incluso de licencias por sentir la imposibilidad de organizar y gestionar

los tiempos adecuados para llevar adelante sus prácticas, ahora virtuales. En el caso de los estudiantes, si bien valoran la disposición y atención de los docentes, experimentan ciertas dificultades de sobrecarga de actividades lo que implica muchas horas de pantallas y, al igual que los docentes, ciertas dificultades en el manejo de los tiempos que a veces deben compatibilizar con actividades laborales y/o familiares, lo que les resulta difícil de sostener. Esto ocasiona también en este caso, inestabilidades y problemas de sueño que limitan parcial o totalmente su rendimiento académico.

Ya habiendo finalizado el primer cuatrimestre del año lectivo comenzaron a multiplicarse, por un lado, los foros, discusiones, congresos y encuentros vía Webinars. El tema de la pandemia, la comprensión de sus efectos y el sentido del fenómeno y las diversas maneras de enfrentarlo tuvieron centralidad en estos eventos. Asimismo, de manera novedosa, se fueron generando conversatorios más horizontales entre profesores, entre no docentes y entre profesores y estudiantes. Algunos tuvieron un carácter más académico con la finalidad de compartir problemas y respuestas a los problemas que planteaba el contexto, a las dificultades de enseñar y aprender en la virtualidad, a planificar el regreso a las clases. Otros, en cambio, se centraron en trabajar sobre el bienestar de estudiantes, profesores y no docentes, poniendo el foco en los efectos afectivos y psicológicos del aislamiento, intentando conceptualizar las vivencias, ayudando a tomar distancia de la experiencia inmediata para darle sentido,

para resignificar el tiempo vivido, la sociedad y el mundo que se despliega ante nosotros, o la propia experiencia personal (Cannelloto,2020: 222).

Es muy temprano aún, para tener resultados estadísticos que den cuenta de los estudiantes que debieron interrumpir la cursada o saber si esta situación provocó abandonos temporales o definitivos. Es indudable que el impacto ha sido profundo, y que, a pesar de los buenos oficios de la comunidad universitaria, habrá quienes no hayan podido superar los escollos de esta etapa de virtualización de la universidad. Las políticas de inclusión por lo tanto ven limitado su desarrollo y sus impactos favorables. Pero dado que lo suponemos temporario, habrá un tiempo de recuperación de quienes han visto interrumpido el camino, se generarán estrategias para esos casos y volverán a las instituciones una vez superado el aislamiento.

A pesar de que todavía no contamos con datos definitivos que nos puedan mostrar cómo ha impactado la pandemia en la matrícula y si la deserción ha aumentado respecto a años anteriores, en todas las entrevistas que hemos realizado y documentos analizados, la experiencia de los docentes es que en las universidades del conurbano bonaerense los estudiantes en su mayoría han cursado regularmente las materias y han respondido muy positivamente a los requerimientos de la virtualidad, los datos preliminares de las Secretarías Académicas confirman este diagnóstico. Por otra parte,

se observa que en algunos casos, la inscripción a las cursadas ha superado los porcentajes habituales. En las entrevistas realizadas se mencionaba que tuvieron que “poner un cupo en la inscripción a algunas materias ya que desbordaba la capacidad del equipo docente”, o bien el consecuente malestar docente a “la cantidad de inscriptos” y a la imposibilidad de realizar nuevas designaciones por las limitaciones presupuestarias. Los pronósticos alarmantes de la IESALC respecto al abandono estudiantil tal vez sean un riesgo previsible en sistemas de educación superior altamente privatizados y con estudios universitarios arancelados, no en el caso de las universidades públicas argentinas.

“Solo un grupo pequeño de estudiantes después de las primeras clases, nos plantearon (por sí mismos o porque los consultamos) motivos de salud o razones que impidieron continuar con esta modalidad de cursada. Las y los estudiantes regularizaron la materia con un fuerte compromiso” (Benchimol et al, 2020)

El posible escenario pos-pandemia. Nuevas redefiniciones de la inclusión

Las desigualdades que se han visibilizado en la pandemia requieren replantear la inclusión poniendo un fuerte acento en el derecho a la educación superior que hoy se vincula con la conectividad y el uso crítico de los recursos tecnológicos así como una atenta mirada hacia la recuperación de los posibles retrasos y el alejamiento de la vida universitaria por la emergencia sanitaria y sus múltiples efectos personales y familiares.

Con pocas certezas pero con mucho ahínco, en las universidades se está pensando ya un escenario pos-pandemia en el que se incluyan los aprendizajes institucionales del proceso atravesado durante este año; especialmente para el diseño de propuestas que acompañen una “nueva transición” hacia la denominada “nueva normalidad”.

La pos-pandemia impone cuidados sanitarios que requieren ciertas normas, en particular con relación al contacto interpersonal. Esto hace que el “regreso” presencial a las instituciones reúna requisitos que las autoridades informarán oportunamente. No obstante, y hasta donde sabemos a nivel internacional, los países están tomando los recaudos necesarios para repensar lo educativo en este posible escenario.

En ese marco, y dadas las características de la vida universitaria, se piensan regresos parciales y progresivos que permitan una actividad sostenida pero protegida de los peligros de contagio. Una de las posibilidades que se menciona es la de la bimodalidad que combina actividades presenciales con actividades virtuales que evitarían la concentración de grandes grupos de estudiantes y docentes, antes habituales.

Cada universidad, desde su autonomía, pensará y diseñará estrategias adecuadas a su contexto y a las características de la territorialidad en la que está inserta, especialmente teniendo en cuenta las particularidades de su población estudiantil.

En la enseñanza universitaria se

abren, entonces, muchas preguntas a futuro:

¿El camino recorrido y sobreexigido de los docentes podrá dar lugar a un trabajo colaborativo y enriquecido por los recursos tecnológicos y también justamente reconocido?

Si las plataformas han venido para quedarse ¿qué políticas pedagógicas nos van a ayudar a utilizarlas con sentido crítico, para una mayor creatividad y autonomía en el acceso y producción de conocimientos y para resistir la estandarización y la reproducción de las lógicas de la productividad, la eficiencia y el mercantilismo?

“¿Qué podemos tomar de esta experiencia de cursada remota, para la vuelta a la presencialidad? Pensamos hacer un uso más potente del aula virtual. No remplazar el encuentro y el intercambio, pero si dar más espacio al uso de materiales diversos en la plataforma, y potenciar las respuestas a las y los estudiantes cuando presentan dudas” (Bechimol et al, 2020)

El fin del primer cuatrimestre exigió tomar decisiones acerca de la evaluación y la acreditación de conocimientos, algunas universidades tomaron sus exámenes finales on-line, otras pidieron trabajos finales de integración escritos, algunas postergaron la acreditación de las materias hasta el regreso a la presencialidad. Se repite en las entrevistas, la preocupación por el tema: “Tenemos que seguir pensando nuevas formas de evaluar” (Entrevista UNM)

“El riesgo de asimilar la enseñanza y el aprendizaje en línea con lo hecho

en el contexto de emergencia siguió siendo algo a evitar. Aún hoy, el desafío sigue estando en encontrar los modos de integración entre lo presencial y lo virtual de forma tal que no se queden en la cáscara de la efectividad, sino que sirvan para expandir la experiencia pedagógica, para sofisticar la relación con los conocimientos en juego.” (Cannellotto, 2020:225)

El malestar en la relación con “el alumno virtual” también cuestiona algunos presupuestos: “Muchas veces el malestar se disipa y configura al alumno que no “está allí” en un clon que se repite hasta el infinito. Pero otras, y lo celebro, el malestar se traduce en un desplazamiento en la responsabilidad sobre el aprendizaje, que de estar centrada en el alumno (en la modalidad tradicional), pasa a estructurarse como tarea compartida, como construcción dialógica. En esta dirección, la sustitución de la clase basada en la retórica podría generar una redefinición de los procesos de aprendizaje, en tanto itinerarios no lineales ni fijos y expuestos a contingencias como los saberes previos, las biografías, los contextos, los tiempos y los estilos de aproximación de los estudiantes al conocimiento” (Vain,2020 :10)

Muchos interrogantes surgen de esta emergencia que aún estamos transitando y muchos debates se abren para la universidad del futuro. En el caso de las universidades del conurbano bonaerense hubo un renovado vínculo con su territorio y sus comunidades de pertenencia no solo para asegurar la

continuidad pedagógica sino para generar estudios, investigaciones, voluntariado, participación e involucramiento en tiempos de pandemia. Vínculo inédito en sus historias institucionales que puede generar un modo nuevo de relacionarse con la sociedad y de pensarse a sí mismas.

Las políticas institucionales inclusivas demuestran que constituyen un factor importante por su potencia para articular acciones y garantizar el derecho a la educación superior. Resulta fundamental entonces, aun en la complejidad de la coyuntura que se impone, el despliegue de una variedad de dispositivos y mecanismos que sean eficaces en la retención de una población estudiantil que, aun encontrándose en una situación de vulnerabilidad, redobla los esfuerzos por lograr la continuidad pedagógica.

Notas:

(1) Doctora en Educación por UNTREF-UNSAM-UNLa. Doctorado en Filosofía por UNLa. Magíster en Gestión Educativa (UNSAM), Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa (FLACSO) e Historiadora del Arte, (UBA). Es docente-investigadora, Categoría 2. Docente y coordinadora general concursada en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) de Licenciaturas e Ingenierías de la Escuela de Ciencia y Tecnología (UNSAM). Docente de posgrado: Seminario de Pedagogía y Cultura. (Escuela de Humanidades (UNSAM) Directora del Programa de Pedagogía Universitaria (ECyT- UNSAM). smmb04@gmail.com/ smbritos@unsam.edu.ar

(2) Doctora en Educación (University of the Pacific, California, EE.UU.), Magíster en Educación (California State University, EE.UU.) y Profesora de Filosofía (UBA). Profesora Emérita de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Enseña en la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios, y es investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) de la misma universidad. adonini@fibertel.com.ar

(3) Profesora en Ciencias de la Educación (FAHCE -UNLP). Doctoranda en Políticas y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Profesora Adjunta Regular de la Cátedra Pedagogía I en la Escuela de Humanidades de UNSAM. Investigadora en temas de Universidad y Políticas de Educación Superior, en el CEIECS en la misma universidad. Posee numerosas publicaciones sobre el tema producto de las investigaciones en las que participo. kflastra@gmail.com

(4) La Resolución del Ministerio de Educación 104/2020, recomendó la suspensión de las clases en las universidades.

(5) 1) PICTO 00052, ANPCyT/acreditado UNSAM 2011/2015 “Políticas y estrategias institucionales y pedagógicas para disminuir la deserción de los alumnos en las universidades del conurbano bonaerense”

2) Proyecto PAI 2015-2016 “Estrategias y prácticas académicas que favorecen la inclusión de los jóvenes en la universidad: algunos dispositivos institucionales y pedagógicos en la UNSAM”.

3) Proyecto PAI 2017-2019 “Políticas institucionales que favorecen la democratización de la universidad. Debates y experiencias nuevas en cuatro áreas: Pedagogía universitaria; Bienestar

estudiantil, extensión socio-cultural y relaciones internacionales.”

4) Proyecto PAI 2019-2021 (bienal) “Nuevos escenarios y demandas a las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Análisis de cuatro líneas de acción estratégica.”

Referencias bibliográficas

ARAUJO, S. (2020) “El desarrollo del curriculum universitario en tiempos de COVID19: oportunidad y contrariedad” en *Trayectorias Universitarias*, Vol. 6 - N° 10 , 2020 : *Universidad Pública en contexto de pandemia: experiencias y reflexiones desde la enseñanza*, ISSN 2469-0090, UNLP

BENCHIMOL, K., POGRE, P. Y POLIAK, N. (2020) “Decisiones, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a aprender. Desafíos de la enseñanza universitaria en tiempos de pandemia”. En *VVAA, Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, libro digital (en prensa)

BORDIGNON, F., DAZA PRADO, D., DI PRÓSPERO, C. DUGUERA, L. PEIRONE, F. Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE - UNPAZ – UNSAM, *Propuesta Educativa*, ISSN 1995 - 7785 | Número 53 | Año 29 | Vol.1 | Junio 2020 | Págs. 9 a 24.

CAMBOURS DE DONINI, A.; LASTRA, K.; MIHAL, I.; MUIÑOS DE BRITOS, S. (2019). “Límites y posibilidades de las políticas institucionales bonaerense. Explorando caminos nuevos”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 301-317. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>.

CAMBOURS DE DONINI, A. (2018): “Políticas institucionales para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria”. En: Pogré, P et al (coord.) (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo, Buenos Aires.

CAMBOURS DE DONINI, A. y ARIAS, M. (2016). Aproximaciones a un perfil dinámico de los ingresantes en las universidades del Conurbano Bonaerense. En Ana Maria Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (Comp.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 19-40). Buenos Aires. Aiqué.

CANNELLOTTO, A. (2020) “Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia” en Dussel, I., Ferrante, D. y Pulfer, D (comp.): *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, CABA, UNIPE, Editorial Universitaria, Libro digital (p. 213-228)

CAUSA, M. y LASTRA, K. (2020) “ Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19.” en *Trayectorias Universitarias* , Vol. 6 - N° 10 , 2020 : *Universidad Pública en contexto de pandemia: experiencias y reflexiones desde la enseñanza* ISSN 2469-0090, UNLP Consejo Interuniversitario Nacional. (2020). Las universidades argentinas frente a la pandemia del COVID 19.

IESALC-UNESCO. (2020). Covid 19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Caracas. UNESCO-IESALC.

MORGAGE, G (2020) "La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas" en Dussel, I., Ferrante, D. y Pulfer, D (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, CABA, UNIPE, Editorial Universitaria, Libro digital (p. 53-62)

LARRAGUIVEL, E. (2020). "La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio". En: IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.

MUIÑOS DE BRITOS, S. (coord.) (2018): *Redes, puentes y vínculos entre la universidad y la escuela secundaria*, UNSAM Edita, Colección: Educación, San Martín.

Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias (OESPU) "La pandemia COVID 19 y la Universidad: Quo vadis?". Boletín Informativo N° 2, Julio 2020, UNSAM

OTERO, A, CORICA, A., MERBILHAÁ, J. (2018) "Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto" en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 12, n° 14, diciembre 2018, e052. ISSN 2346-8866 Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

VAIN, P. (2020) ¿Educación a distancia (miento)?, *Apuntes de política universitaria*, CIEC-CONADU

VILLAR, A. y LEAL, M. (2020) Pandemia del COVID-19 y educación superior en la Provincia de Buenos Aires. El caso de la Universidad Nacional de Quilmes, UNQUI