



# Derecho a la educación superior: flexibilidad del currículo, graduación y mediaciones tecnológicas

Fecha de recepción:

07/08/2022

Fecha de aceptación:

23/09/2022

## Palabras clave:

educación superior, curriculum, mediaciones pedagógicas, graduación

## Keywords:

higher education, curriculum, pedagogical mediations, graduation

**Right to higher education: flexibility of the curriculum, graduation and technological mediations**

## Alejandra Camors

Universidad Nacional de Misiones, Argentina  
[alejandra.camors@unam.edu.ar](mailto:alejandra.camors@unam.edu.ar)

## Walter Marcelo Campi

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina  
[wcampi@unq.edu.ar](mailto:wcampi@unq.edu.ar)

## Alejandra Marquez

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina  
[prof.ale.marquez@gmail.com](mailto:prof.ale.marquez@gmail.com)

## Resumen

En un contexto internacional de creciente presión de organizaciones transnacionales como la Organización Mundial del Comercio a través del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), la educación superior argentina se caracteriza en su devenir histórico como un derecho de los ciudadanos y no como una mercancía transnacional. La historia de la educación superior argentina es la historia del acceso a un derecho, y en ella la tecnología educativa y la educación a distancia aportaron y aportan soluciones para esta misión. Es por su condición de derecho que las instituciones de educación superior deben invertir todos los medios a su alcance para asegurar que los estudiantes accedan al mismo sin



ningún tipo de restricción, tal como regula la Ley de Educación Superior. También deben garantizar la graduación de sus estudiantes para que el acceso al derecho no sea un discurso vacío. Una herramienta disponible para este fin es la flexibilización curricular que permite respetar las motivaciones y ritmo de cada estudiante junto a una administración autónoma del tiempo y del espacio que no sea expulsiva. La gestión autónoma del currículo se potencia, además, con el uso de mediaciones tecnológicas que permiten articular la presencia física con la presencia virtual.

In an international context of increasing pressure from transnational organizations such as the World Trade Organization through the General Agreement on Tariffs and Trade (GATT), Argentine higher education is characterized in its historical development as a citizen's right and not as a transnational commodity. The history of Argentine higher education is the history of access to a right, and educational technology and distance education have contributed and continue to contribute solutions to this mission. It is because of its status as a right that higher education institutions must invest all the means at their disposal to ensure that students have access to it without any kind of restriction, as regulated by the Higher Education Law. They must also guarantee the graduation of their students so that access to the right is not an empty discourse. One tool available for this purpose is curricular flexibilization, which makes it possible to respect the motivations and pace of each student together with an autonomous administration of time and space that is not expulsive. The autonomous management of the curriculum is also enhanced by the use of technological mediations that make it possible to articulate physical presence with virtual presence.

## Introducción. La educación superior como derecho

La educación superior de calidad es un derecho establecido en las Declaraciones de la 1ra Conferencia Regional de Educación Superior de la Habana (Cuba) de 1996, que volvió a ser el centro de la agenda en la reunión de Córdoba en el 2018, refrendando también los acuerdos alcanzados en la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y en la Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias (Colombia 2008).

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados (CRES, 2018). Este es el mismo espíritu presente en la reforma que introdujo en 2015 la pedagoga y entonces Diputada Nacional Adriana Puiggrós a la ley de educación superior que dejó regulada la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado respecto a la educación superior, considerándola un “bien público y un derecho humano” que estableció la prohibición de establecer cualquier tipo de arancel en los estudios de grado (Puiggrós, 2019).

Pero no se trata solo de un derecho de beneficio individual, el derecho a la educación superior es colectivo, es del pueblo (Benente, 2018). Esto significa que no es una mercancía, cómo afirma el Acuerdo General sobre Comercio y Tarifas (GATT) (Pini & de Donini, 2018) sino una cosa pública, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. El GATT considera a la educación superior como lo que, para algunos, siempre fue: un privilegio de quienes puedan pagar por él, una prerrogativa de unos pocos, una máquina de reproducir élites clericales, profesionales, técnicas y/o burocráticas, acerca del cuál, una Gobernadora de una populosa Provincia Argentina afirmó, en una reunión del Rotary Club “¿es de equidad que hayamos poblado la provincia de universidades cuando todos sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?” (Vidal, 2018).

Las y los pobres no llegan a la universidad. Se equivoca, claro está, pero es cierto que miles de jóvenes no sueñan siquiera con acceder a la universidad pública y gratuita. Y otros tantos, aunque acceden, no se gradúan. Vivimos en una sociedad injusta, las y los hijos de los sectores

populares tienen mayores dificultades para acceder y graduarse que las y los de los sectores medios y altos (Giovine & Antolin Solache, 2020). Y, más allá de los rankings de excelencia, una universidad que no gradúa a sus estudiantes ¿es de calidad?

Es que no hay, no debe haber tensión entre calidad y educación superior masiva, decía Dias Sobrinho (2008) que, de algún modo, son lo mismo:

[...] si pensamos la educación como una estrategia de fortalecimiento de todas las potencialidades nacionales, como un bien público a cuyo beneficio todos tienen derecho, como proceso de disminución de desigualdades y elevación de la justicia social, entonces, coincidimos en que la educación para más gente, si es posible para todos, significa incremento y no pérdida de calidad. Si tomamos en cuenta los criterios de equidad y justicia social asociados al concepto de educación como bien público, tenemos que concluir que no es de calidad un sistema educativo que margina partes, y muchas veces la mayoría, de la población nacional (Dias Sobrinho, 2008 p. 4).

La configuración mayoritariamente estatal y con una fuerte autonomía institucional de los sistemas universitarios latinoamericanos, típica de gran parte del siglo XX, se modificó, señala Perez Centeno (2017)

“[...] en las últimas décadas a partir de un amplio proceso de masificación que derivó en la aparición de gran variedad de instituciones –en su mayoría privadas –, lo que ha llevado a una fuerte privatización de la Educación Superior caracterizada por la diversificación institucional y una gran heterogeneidad en los niveles de calidad” (Perez Centeno, 2017 p. 231).

Por ello, se establecieron procesos de regulación de la Educación Superior a través de diversos sistemas de acreditación y de su aseguramiento en casi todos los países de la región, que hicieron frente al explosivo

aumento del número de instituciones y a la disparidad en los niveles de calidad de las mismas (Fernández Lamarra, 2007; Rama, 2009).

## **Educación a Distancia y Mediaciones tecnológicas. Antecedentes**

En 1914, *l'Ecole Spéciale des Travaux Publics du Bâtiment et de l'Industrie* en su publicación “*l'Enseignement par Correspondence*” aporta la siguiente definición de enseñanza por correspondencia: La lección oral del profesor es, con todas las explicaciones y desarrollos que ella comporta, reemplazada por una lección escrita que el alumno no solamente tiene que aprender sino también aplicar (Rivière, 1956).

La enseñanza por correspondencia que se inició con textos muy rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los y las estudiantes, caracterizaron una primera generación, nacida a finales del siglo XIX y principios del XX. El sistema de comunicación de aquellas instituciones o programas de formación era muy simple, el texto escrito, inicialmente manuscrito, y los servicios nacionales de correos, bastante eficaces, aunque lentos en aquella época, se convertían en los materiales y vías de comunicación de la incipiente educación a distancia (Sauvé, 1992). Metodológicamente, no existía en aquellos primeros años ninguna especificidad didáctica en este tipo de textos. Se trataba simplemente de reproducir por escrito una clase presencial tradicional.

Lorenzo García Aretio (1999) atribuye el desarrollo de la modalidad a distancia a partir de la década del 60, a las crecientes demandas formativas de la sociedad y a la importancia cada vez más presente de la educación permanente o continua, que se concibe como una necesidad en la formación del adulto a lo largo de su vida (UNESCO, 2012 y 2015). Esta demanda de acceso al derecho excedió a los sistemas educativos y sus posibilidades de infraestructura y organización. Fue necesario, entonces, imaginar nuevas formas de enseñar y aprender, que respondiera y satisficiera las nuevas necesidades, relacionadas con la flexibilización de las exigencias espacio-temporales de la educación tradicional.

Surgen a partir de la segunda mitad del Siglo XX intentos educativos formales ofrecidos por las universidades que se constituyen en un esfuerzo experimental que sirvió de base a la educación a distancia actual. Así, se ofrecen propuestas didácticas experimentales en diferentes momentos y lugares del mundo, como los de la University of South Africa (1956), la Open University de Gran Bretaña (1969), la Telescuela del CONET de Argentina (1969), la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (1972), la Universidad Abierta de México (1972), el sistema de la Universidad por TV de China (1979), etc. (Ib Idem, 1999).

Junto a la creciente presencia de la educación a distancia, se teoriza acerca de las características de renovados modelos de comunicación educativa que invitan a reflexionar sobre el potencial de novedosas mediaciones tecnológicas. En 1973 Jean Cloutier (2001) enuncia su teoría del «emírec» en la que un individuo es al mismo tiempo emisor y receptor y Alfin Toffler (1980) acuñó el término «prosumidor» en el que un individuo era al mismo tiempo productor y consumidor de mensajes. Ambas concepciones, aunque constituyen importantes precedentes para la construcción de otro modelo de comunicación, aún separaban la emisión y la recepción, la producción y el consumo. Según Kaplún (1998), sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas, buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. “Solo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos.” (Ib Idem 1998).

La EaD es, además de una metodología educativa que democratiza el acceso, un modo de pensar los procesos formativos de forma diferente a otras modalidades más tradicionales dentro del hacer y el pensar pedagógico (Litwin, Maggio y Lipsman, 2005). Plantea una forma de relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden, a través de diferentes medios y recursos, teniendo en cuenta conceptos de espacio y tiempo, por un lado, y con una vocación profundamente inclusiva, por el otro.

## **Derecho a la Educación Superior y Educación a Distancia en Argentina**

El derecho a la educación superior tiene historia. Ya entrado el siglo XIX, las dos primeras universidades argentinas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Universidad de Buenos Aires (UBA), sentaron las bases de la Educación Superior como cuestión de Estado. Luego de un sostenido crecimiento de las universidades argentinas durante el periodo de 1870 y 1880, se decidió la promulgación de la Ley Avellaneda (1885). Se trata de la primera Ley Universitaria y la misma fijó las bases para los estatutos de las universidades argentinas.

Entre los primeros antecedentes documentados de Educación a Distancia (EaD) en Argentina se registra a partir de 1940 la comercialización de cursos de capacitación para adultos en un oficio. Entre las instituciones que distribuían estos cursos a distancia estaba la icónica Escuela Panamericana de Arte. Esto generó una marca en la modalidad que a lo largo de los años ha aparecido una y otra vez. “Lo importante era el método (fácil y rápido) y el resultado: conseguir un trabajo, tener independencia, ser exitoso. La fórmula: el hombre que se hace a sí mismo” (Nieto, 2013).

Desde sus orígenes, la educación a distancia utilizó tanto el envío de materiales impresos por correspondencia como la radio y la TV con finalidad educativa, con la genuina intención de acercarse a distintos destinatarios, tendiendo puentes para hacer realidad el derecho a la educación. En el último tiempo, estas tecnologías se potencian con las digitales que permiten la extensión, expansión y creación de nuevos espacios sociales virtuales para las interrelaciones educativas.

Entre 1955 y 1966, luego del golpe de Estado que derrocó al presidente Perón, la universidad se encontraba atravesada por fuertes tensiones políticas. En ese marco, la autodenominada “Revolución Libertadora” privilegió a las élites estudiantiles, al otorgarles la autonomía de las universidades puesto que eliminó la dependencia del Estado. En uno de los periodos más duros de la historia Argentina, durante la “Revolución Argentina” tras el Cordobazo, el régimen promovía la expansión de la

formación educativa para el desarrollo económico y en el ámbito universitario consistía en impulsar la matrícula en determinadas áreas consideradas prioritarias, al crear nuevas carreras si eran necesarias. La universidad se convirtió así en política de Estado, pero no por la necesidad de expansión matricular ni para garantizar el acceso al derecho, sino porque, bajo la ideología de la Seguridad Nacional, la universidad pasó a ser vista como foco de infiltración comunista o guerrilleros (Dawyd, 2012). Con esta idea se inicia la intervención en las universidades, en julio de 1966, y así terminan 10 años donde había regido la autonomía universitaria. El proceso de intervención genera una reacción en la comunidad universitaria, fundamentalmente en aquellas facultades que estaban identificadas con el proceso de renovación y modernización (lideradas por la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias Exactas, UBA), las y los profesores y estudiantes ocupan en actitud de protestas las Facultades y, el gobierno de facto, esa misma noche manda fuerzas policiales a desalojar la universidad y los edificios, conocido en la historia como “la noche de los bastones largos”. El gobierno de facto de Onganía desencadenó una serie de políticas represivas, que sólo lograron galvanizar aún más a la comunidad universitaria

Tras la caída de Onganía y la rebelión estudiantil, motivadas por el integralismo, es decir por grupos católicos y el reformismo tradicional, comienza a darse un proceso de partidización del movimiento estudiantil que se referencia en agrupaciones vinculadas al humanismo integralista y el reformismo (Mendonça, 2019), pero en este primer año ‘70 muy asociado al ascenso del peronismo se caracteriza términos políticos como la juventud universitaria peronista, la franja morada, como organización vinculada al radicalismo y a agrupaciones socialistas que siguen usando el nombre de reformismo (Pis Diez, 2018). Se ve un escenario de politización y partidización del movimiento estudiantil y el peso del movimiento obrero que apoya a las y los estudiantes.

En 1970 el Ministerio de Educación de la Nación Argentina incluye en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad para el período 1971/75 distintos cursos a distancia. Así nacieron el Plan de Formación y Actualización de los cuadros de las Fuerzas Armadas y el Plan Nacional



de Educación Permanente que inició la Universidad de Buenos Aires. En este mismo año se funda la Asociación Argentina de Educación a Distancia. Estos desarrollos son contemporáneos con una etapa nueva y diferente de confrontaciones sociales en Argentina, desde el Cordobazo de mayo de 1969 y durante la cual el régimen militar ingresó en un impasse. En la continuidad de dicho proceso reconocemos el intento de reconstrucción de la dictadura hacia fines de 1969 y durante 1970, que sin embargo debió enfrentar la persistencia de procesos de movilización social de gran envergadura como el tucumanazo de noviembre de 1970 y el viorazo de marzo de 1971, hechos que propiciaron la retirada de la Revolución Argentina mediante el golpe de Estado de Lanusse en abril de 1971 y la convocatoria al Gran Acuerdo Nacional (GAN) en julio del mismo año (Dawyd, 2012).

Lorenzo García Aretio (1999) afirma que, en ese contexto, entre 1971 y 1975 en Argentina, con la intención de aplicar la radio y la televisión a la educación, el Ministerio de Educación incluyó en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad distintos cursos a distancia y creó el plan de formación y actualización de los cuadros de las Fuerzas Armadas y el Plan Nacional de Educación Permanente, que inició la Universidad de Buenos Aires. En paralelo se fundan las Universidades Nacional de Luján y la Tecnológica Nacional (UTN) heredera de la tradición e instalaciones de la Universidad Obrera Nacional, desarrollando sus cursos de ingreso a distancia con programas de televisión (Nieto, 2013).

Con la asunción del gobierno radical aparecieron nuevas tensiones dentro de la Universidad, una de cuyas bases fue la fuerte ampliación de la matrícula, esta vez sí, cómo política orientada a la ampliación de derechos (Buchbinder y Marquina, 2008). En 1985, surge el Proyecto Universidad Abierta, asentado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, con el Sistema de Educación a Distancia. En ese entonces, nace el programa PROCENCIA dedicado a la actualización a distancia de los profesores de nivel medio de Matemática, Física, Biología, Química y Educación para la Salud. Se crea el Proyecto UBA XXI de ingreso a la Universidad de Buenos Aires. Este proyecto de EaD ofrecía una alternativa no presencial para cursar el Ciclo Básico Común (CBC) en la

universidad, y se dirigía no sólo a los y las estudiantes que optaron por esta modalidad – internos– sino también a aquellas personas que, terminado o no sus estudios primarios o secundarios –externos– estén interesadas en los temas propuestos.

Asimismo, en 1990 se crea la RUEDA, que define a la educación a distancia como “una alternativa del mismo valor académico que la presencial, con características peculiares que le permiten adaptarse mejor a determinados problemas, cuestiones o contenidos respondiendo a políticas de democratización y mejoramiento de la calidad de la enseñanza”. Los principales objetivos de conformación de la red fueron “(...) fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de EaD para superar problemas educativos específicos; promover la investigación, la experimentación y el desarrollo de métodos y procedimientos en EaD”. Esto marcó un antecedente para Latinoamérica, modelizando la conformación de una red articulada con el sistema público universitario que irá evolucionando en el transcurso de los años (Carbone, 2011).

En 1999 la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) puso en línea su primera aula virtual, en el marco de su Programa de Educación No Presencial. La novedad que propone la UNQ no es, entonces, la EAD, sino la mediación tecnológica soportada, casi íntegramente, en la telemática y el e-learning. No cabe duda de que la educación a distancia no es un fenómeno de hoy; en realidad ha sido un modo de enseñar y aprender de millares de personas durante más de cien años. No siempre se aprendió a distancia con el apoyo de los actuales medios electrónicos, sino que esta forma de enseñar y aprender ha evolucionado en el último siglo y medio, a lo largo de tres grandes generaciones de innovación tecnológica que Garrison (1985 y 1989) identifica como correspondencia, telecomunicación y telemática. Aceptamos estas tres etapas, con un matiz en la última de ellas, a la que nosotros le asignamos una interpretación con un fuerte sesgo inclusivo.

La sanción de la resolución ministerial 1717/04 que reguló la EaD, marcó nuevos propósitos, y las primeras carreras en modalidad a distancia presentadas ante esta nueva normativa comenzaron a percibir los obstáculos que generaba. La RM-2641-E/2017-MEyD aporta algunas

potenciales soluciones.

La educación superior atravesó grandes cambios, algunos asociados a revoluciones tecnológicas como la invención de la imprenta o el auge de la Internet. Hoy las universidades innovadoras que se adaptan rápidamente a las revoluciones tecnológicas conviven con universidades más tradicionales en las que los conocimientos son fijos y cristalizan en un conjunto de textos que se sostienen sobre un criterio de autoridad, en el que lo que dice el texto es la verdad, el conocimiento, y en las que este concepto permaneció como estructurante.

## **Mediaciones tecnológicas y Políticas institucionales de egreso**

A 72 años de la gratuidad de los estudios universitarios en Argentina, es menester reconocer los alcances y límites de esta política de estado. La Reforma Universitaria de 1918 estuvo caracterizada por un espíritu democratizador, que cuestionaba el carácter arancelado y elitista del ingreso a las instituciones públicas, el Primer Plan Quinquenal Justicialista (1947-1951) planteó que el Estado debía implementar la gratuidad de la universidad y en 1949 se estableció la gratuidad universitaria y el compromiso gubernamental para su financiamiento (CIN, 2019). La Ley orgánica de universidades de 1954 fue la primera norma educativa sancionada por el Congreso de La Nación que incluyó de manera taxativa la gratuidad universitaria.

Luego de muchas idas y vueltas, con el retorno a la democracia en 1983, las universidades argentinas eliminaron, una vez más como expresión de una política de ampliación de derechos, el cobro de aranceles (*ibidem*). La historia nos enseña que no podemos dar por seguros los derechos obtenidos y que es nuestra responsabilidad velar por ellos.

Y que nuestra responsabilidad, como educadores, como instituciones educadoras, no termina allí. La gratuidad de la universidad y la función democratizadora deben ser un instrumento de igualación cultural, política y social; la responsabilidad del Estado en el financiamiento de

la universidad no se limita a la ausencia de arancelamiento e incluye al conjunto de políticas democratizadoras que favorecen el acceso y el egreso tales como becas, transportes, subsidios a comedores y otros programas que garanticen tanto el acceso, como también la permanencia y la graduación del estudiantado; y nuestro compromiso activo con la implementación de políticas de apoyo a la permanencia y al egreso de las y los jóvenes de menores recursos económicos y culturales. Pero hay más.

Debemos aportar, con la construcción de conocimiento, a la mejora tanto en las políticas públicas como en las políticas locales de las instituciones de educación superior, para que la democratización de los estudios universitarios entendida como la eliminación o neutralización de los dispositivos que reproducen y perpetúan las condiciones de desigualdad de origen del estudiantado. La tecnología educativa y la educación a distancia pueden aportar al diseño, y por qué no, al codiseño de soluciones para estos desafíos. Se trata de mejorar la educación superior, se trata de hacerlo desde adentro.

Una oferta bimodal en aumento, por ejemplo, que combina en parte el cursado presencial y en parte el cursado a distancia, sincrónico o asincrónico (Watson, 2015), es hoy habilitada por la RM 2641/17, cuando considera combinaciones graduales y crecientes de articulación, con requisitos y exigencias progresivas, según aumenta la carga horaria a distancia. La escala, sin embargo, es de notar por cierta permisividad: si una carrera se dicta hasta el 29% de su carga horaria total a distancia se acredita como presencial sin mayores aclaraciones; si se dicta entre el 30 y hasta el 50% a distancia se acredita como presencial y la institución debe someter a evaluación su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), definido como “conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia”. A partir del 51% de su carga horaria total a distancia se considera que la carrera es a distancia por completo y también debe someter a evaluación su SIED. Nótese que se habla de carga horaria total, lo que, dicho de un modo más franco debe leerse de manera tal que las universidades en ejercicio legítimo de su autonomía podrían configurar estas combinaciones para que, cumpliendo estos requisitos, sus estudiantes

puedan aprovecharlo de la forma que mejor ayude a su graduación. Y una interpretación que favorezca la graduación de nuestros estudiantes es, una vez más, nuestra responsabilidad. De hecho, mientras escribimos estas líneas, hay una creciente y novedosa interpretación de bimodalidad que la considera posible sólo cuándo hay al menos dos estructuras diferenciadas, una en modalidad a distancia y otra en modalidad presencial, que comparten su oferta en todo o en parte. En nuestra opinión y considerando que según datos oficiales (SIRVAT-SIPES) sólo casi uno de cada cien títulos universitarios es a distancia, esta interpretación es, por lo menos, mezquina.

## **Modelos pedagógicos durante y post Pandemia COVID-19**

Cabe destacar que las experiencias desarrolladas entre el 2020 y el 2021 han puesto de relieve los déficit pero también las potencialidades de nuestro sistema universitario, no solo en cuanto a tecnología, sino en relación al capital cultural y de conocimiento que se fue gestando a lo largo de la integración de tecnologías a las cátedras, lo que trajo aparejado el tratamiento en agenda del CIN, de debates acerca de qué es presencialidad, cómo esta es entendida y concebida y cómo se ha resignificado el concepto de distancia (Brumat et al. 2022).

La incorporación a la agenda de la tecnología educativa y de la educación a distancia de la función de inclusión y democratización no se realiza sin debate, ya que se trata de conceptos que remiten a campos semánticos configurados junto a representaciones sobre la sociedad, sobre la función social de la universidad, sobre las relaciones entre la universidad y el estado, sobre la justicia y la igualdad. Se trata, en suma, del mundo que queremos crear, y no del que nos es dado.

Otro punto de interés en la agenda se encuentra en lo que con cada vez mayor frecuencia dimos en llamar “educación híbrida”, que consiste en fusionar dos modalidades y hacerlas funcionar a la vez, en simultáneo (Maggio, 2022). La pandemia de COVID-19 actuó como un catalizador

que aceleró y profundizó un proceso que ya venía en desarrollo, desde la sanción de la RM 2641/17 en cuanto a la incorporación de distintas mediaciones tecnológicas en los dispositivos didácticos. Temerosos, las y los gestores de las universidades y colegas (Barraza, 2022) lo llamaron con el eufemismo de “educación remota de emergencia”, pero estas prácticas, al menos en las universidades, se apoyaron en la mayoría de los casos sobre las sólidas y experimentadas espaldas de quienes se dedicaban a la educación a distancia. Más allá de cómo lo llamaron, era educación a distancia, y lo era tanto, que las y los mismos gestores y colegas hablan de su finalización como “regreso a la presencialidad” (Barraza, 2022).

Solo podemos regresar si nos fuimos, y si nos fuimos de la presencialidad, es legítimo que nos preguntemos a dónde. Y si la respuesta no es “a la educación a distancia”, es difícil que lo sea “a la educación remota de emergencia”, término que en sí mismo genera una suerte de sensación desalentadora, en tanto propone un actuar momentáneo, pero cabe aquí preguntarnos cuántas de estas respuestas se vinieron gestando con construcciones de índole teóricas, epistemológicas, ontológicas y metodológicas, que dieron sustento a las prácticas ejercidas durante la pandemia.

El regreso a la presencialidad, entonces, como exigencia burocratizada antes que necesidad objetiva está provocando un fenómeno tan inesperado como predecible: nuestras universidades están quedando pequeñas y muchos de nuestras y nuestros estudiantes comienzan a sentirse expulsadas y expulsados de una institución que aportó muchísimo durante la pandemia para que siguieran con sus trayectorias a pesar de la crisis sanitaria (González-Fernández, 2021). Porque el horario presencial imposible de compatibilizar con la agenda laboral, con las distancias a recorrer, con los bolsillos vacíos o vaciándose vuelve a ser importante. Es legítimo que nos preguntemos si esta exigencia burocratizada es o no es más importante que garantizar el derecho de nuestras y nuestros estudiantes a graduarse. La hibridación, entendida como una clase que se dicta en parte para estudiantes en un aula y otros, ubicuos, en otra parte, pero conectados desde sus dispositivos, se revela como una oportunidad para compatibilizar agendas sin renunciar a la calidad, y las dos cosas son, de nuevo, nuestra responsabilidad.

Es urgente comenzar a ordenar y si es necesario regular - para incluir, no para impedir- el conjunto de experiencias e innovaciones producidas en los procesos de formación durante la pandemia e instaladas de manera más o menos durable en la vuelta a la presencialidad en las prácticas de formación en nuestras universidades. Este proceso de regulación ya estaba en marcha, y es, al menos en parte, una excelente oportunidad para su implementación efectiva desde la sanción de la Resolución CFE N°346/18 – CEDOC que señala en su ANEXO 1, 3.3.

“Se podrán considerar actividades presenciales a las reuniones de coincidencia espacio-temporal; los encuentros sincrónicos cara a cara (individuales o grupales), encuentros sincrónicos virtuales, talleres y las prácticas en laboratorios, con equipamiento y materiales tangibles o intangibles; las observaciones y trabajos de campo, a excepción de las propuestas cuya habilitación profesional sea referida al campo de la salud o su expertis considere el trabajo con grupos o sujetos como objeto de sus prácticas, como es el caso de la formación docente inicial” (cfr. RCFE 346/18).

Desde el punto de vista normativo, pero también desde la práctica efectiva, ninguna modalidad es pura y la diferencia es de grado e intensidad. Después de todo, siempre la modalidad presencial ha incorporado diferentes mediaciones tecnológicas (Maggio, 2022).

En efecto, las iniciativas de política institucional para el egreso deben problematizar y colocar bajo análisis las capacidades de las y los actores para interpretar e influir en las decisiones junto a las disputas políticas, los estilos cognitivos y las culturas de las comunidades disciplinares e ideologías, valores y normas. Deben problematizar los paradigmas en los que deben implementarse.

Otro dispositivo también en marcha y digno de mención son las reformas producidas en los dispositivos de acceso y de acompañamiento de trayectorias de estudiantes de primer ingreso (Bianchini et al., 2021) con los objetivos de conformar un nuevo diseño académico que permita promover políticas y estrategias que contribuyan a ampliar y profundizar el acceso, la permanencia y la graduación, mediante, por ejemplo, un comprometido sistema institucional de tutorías mediadas por tecnología

(Sepulveda, 2016). Bimodales, si se nos permite, e incluso híbridas. Es que estos dispositivos institucionales implementados, en la forma de tutorías mediatizadas de orientación, de acompañamiento y de seguimiento tensionan y deben interpretarse, una vez más, en relación con las y los actores involucrados, con sus representaciones, sus discursos y sus prácticas.

## **Políticas institucionales de flexibilización curricular para la inclusión**

Pero las aulas están allí, y están vivas, aún en el ciberespacio. Las experiencias en las aulas, es menester reconocernos, las prácticas pedagógicas desarrolladas por nosotros, el profesorado, influyen sobre el desempeño del estudiantado de forma directa. Y el desempeño de nuestros estudiantes es determinante a la hora de que se gradúen o no, de que accedan al derecho de un modo pleno o no. Desde los contenidos mínimos, pasando por el currículo y hasta la evaluación de los aprendizajes.

¿Cómo y cuánto es flexible el currículo de nuestras materias? Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales, esos que se parecen tanto a los contenidos mínimos, para todo el estudiantado, pero que da diferentes oportunidades de acceder a ellos, de crear distintos recorridos y escenarios y organiza su enseñanza o su aprendizaje, o ambos desde el reconocimiento de la diversidad social, cultural y económica del estudiantado, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. Y de graduarse.

En la letra es prometedor y se intentó, se intenta y se intentará por ejemplo en la a veces fallida implementación de los Reconocimientos de Trayectos Formativos (RTF) y en el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) (Tavela et al., 2018). Se trata de un sistema voluntario de acuerdos entre universidades, que permite el reconocimiento de trayectos formativos, tramos curriculares, ciclos, prácticas, asignaturas, materias u otras experiencias formativas en cualquier modalidad, para que el estudiantado transite y migre por el sistema aprovechando toda



su diversidad. Las dificultades de la efectiva implementación de los RTF no pueden atribuirse ni a un error conceptual ni al desinterés del estudiantado, quienes se verían favorecidos por una política que favorezca su graduación. La única explicación posible es la falta de voluntad a la hora de firmar los acuerdos. Sin recurrir a SNRA algunas universidades ya están, en efecto, permitiendo el intercambio de estudiantes de grado en modalidades presenciales y a distancia con un sistema de reconocimientos cruzados basados en la confianza y el respeto interinstitucional (UNAJ, 2018).

Y aunque es cierto que en el área de Formación Permanente es más sencillo, toda vez que no impacta en modo alguno en los procesos de acreditación y validez, otro ejemplo destacable de voluntad puesta a disposición de la comunidad es la Red Solidaria de Formación, creada a iniciativa de la Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de Misiones y que reúne a voluntarios de la Universidad Nacional de Quilmes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones, el Consejo General de Educación, la Universidad Gastón Dachary, la Universidad Nacional del Alto Uruguay, la Universidad Católica de Misiones y la Universidad Nacional de Catamarca, entre otras. El lema que nos reúne es sencillo: si queremos, podemos alterar el statu quo.

Y, salvando las distancias, lo mismo sucede en el ámbito de las cátedras y equipos de investigación en Tecnología Educativa reunidas en la RedTE.AR (UNC FFyL, 2020), que se constituye en un terreno fértil para el intercambio entre las y los docentes, investigadores y estudiantes y que hoy acerca este monográfico.

La flexibilización curricular no debería ser el producto de la buena voluntad de un puñado de entusiastas. Algunas universidades han encontrado en la flexibilización curricular una efectiva herramienta para maximizar sus escasos recursos. Esta modalidad implica que una misma materia puede formar parte de los planes de estudios de varias carreras, tomemos por ejemplo Tecnología Educativa, que puede ser electiva en un pregrado de Ciencias Sociales, orientada en una Licenciatura en Ciencias de la Educación o en un Ciclo de Complementación Curricular

y obligatoria en un Profesorado. Extremando el ejemplo esta materia puede ser también electiva en una Licenciatura en Informática. Ahora pensemos esta propuesta flexible desde la mirada de un estudiante de pregrado que compartiría este trayecto formativo con un estudiante de posgrado que esté realizando un profesorado: es seguro que será una propuesta muy enriquecedora, sobre todo si se la compara con una propuesta curricular exclusiva y cerrada de un pregrado. Y esto es el pan de cada día en varias de las universidades del conurbano bonaerense (Cambours de Donini et al., 2019). Esta concepción flexible y articulable del currículo implica, además, que el profesorado no es, al menos no exclusivo de una carrera, sino de una unidad académica y, tal vez, de varias unidades académicas de una universidad. La maximización de los recursos se logra cuando un mismo profesor, en vez de estar en una clase con cinco estudiantes de un profesorado, está en la misma clase con estudiantes del profesorado, del pregrado, del CCC, de la licenciatura y hasta de otra licenciatura de otra unidad académica.

Pero más allá de las ventajas económicas, el campo se expande de modos impensables al habilitar las interacciones en una comunidad ampliada y con experiencias académicas diversas, desde el estudiante de pregrado que está haciendo sus primeros cursos en la universidad, hasta el posgraduado que desea dedicarse a la educación en su área de expertis.

Y podemos hacer más, mucho más, si nos atrevemos a modificar los programas de nuestras propias asignaturas, que acrediten unos contenidos mínimos que podrían aprenderse de maneras diversas. Y minimalistas. Porque la flexibilidad curricular debe entenderse como relacional y permitir superar la fragmentación de concepciones, formas de organización, procedimientos de trabajo y articulaciones entre los diferentes campos, áreas de conocimiento y contenidos. ¿Qué carrera es la dueña de, por ejemplo, el campo disciplinar de la tecnología educativa? Y ¿quién precisa más de sus aportes en el SXXI? Atender a estas cuestiones y tomar decisiones acerca de si vamos a levantar una cerca alrededor de la disciplina o vamos a abrir el juego a lo interdisciplinario da cuenta antes de nuestro posicionamiento ante las disputas políticas académicas, ante las culturas de las comunidades disciplinares, ideologías, valores y

normas que de la pureza de la ciencia.

## Conclusiones

La tecnología educativa y la educación a distancia, como hemos señalado, han transitado por múltiples transformaciones, sin embargo, siguen siendo en esencia una herramienta y una modalidad que nos traen a la escena, la discusión acerca del derecho a la educación, más allá de las fronteras físicas que condicionan su acceso.

Asimismo, trascendiendo la modalidad, los programas de nuestras asignaturas engordan con los años, de concurso a concurso, de novedad en novedad, y por el intercambio mismo. Programas cada vez más largos, y a raíz de la experiencia transitada durante los dos últimos años de pandemia, cada vez más cargados de múltiples mediaciones, que no terminan de ser, tal vez por el necesario proceso de maduración, la solución al qué y cómo aprender, ponen en la difícil elección de sintetizar en modos extremos o de arriesgarnos a no llegar (Maggio, 2022). Es hora de pensar en nuestros programas como entidades vivas, flexibles, con contenidos mínimos liberados al codiseño, en el marco de reconfiguraciones educativas que contribuyan a garantizar el derecho a la educación y al egreso. Después de todo, como afirma Maggio, si respetamos la plantilla institucional para su presentación y los contenidos mínimos, dentro de ellos hay espacio para lo que nos atrevamos a soñar. Y es sabido que los mejores sueños, son compartidos.

## Referencias bibliográficas

- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Revista Comunicar*, XLX(38), 51-58.
- Area Moreira, M. (2009). *La reconceptualización de la Tecnología Educativa desde una perspectiva multidisciplinar y crítica de las ciencias sociales*.

*Introducción a la Tecnología Educativa.* Universidad de La Laguna.

- Barraza, V. G. J. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores, IX(2)*.
- Benente, M. (2018). *La universidad se pinta de pueblo*. CLACSO.
- Bianchini, M. L., Giamberardino, N. y Pellegrino, V. (2021). Acciones de fortalecimiento de programas y seguimiento de trayectorias de estudiantes en el marco del Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES). En K. Bianculli, A. Vercelli, N. Giamberardino y M. J. Martín (Comp.), *Actas del 'II Workshop de Tutorías en la Educación Superior* (pp. 45-54). GITBA.
- Brumat et al. (2022). *Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19*. EDUPA
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino, 1983-2008*. UNGS-Biblioteca Nacional.
- Cambours de Donini, A. M., Lastra, K., Mihal, I. J. y Muiños de Britos, S. M. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación, 12(2)*, 301-317.
- Carbone, G. (2011). La EaD en las universidades nacionales. Veinte años de la RUEDA. En M. Pacheco et al. (Ed.), *De legados y horizontes para el siglo XXI. Veinte años de la RUEDA* (pp. 25-38). UNICEN.
- CIN. (2019). *Gratuidad Universitaria—Historia*. <http://gratuidaduniversitaria.cin.edu.ar/informacion/historia>
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication: EMEREC à l'heure des technologies numériques*. Atelier Perrousseau éditeur.
- CRES, Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración De La Conferencia Regional De La Educación Superior*. En

*América Latina y El Caribe-CRES 2018. IESALC.*

- Dawyd, D. M. M. (2012). El nuevo autoritarismo burocrático y el sindicalismo peronista. Análisis de la “participación” junto al gobierno militar de Onganía en la Argentina de los años sesenta: del “nuevo orden social” al “Cordobazo”. *Confluente*, 4(2), 17-44.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina* (pp. 1-26). IESALC-UNESCO. [http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO\\_03\\_Dias\\_Sobrinho.pdf](http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf)
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2, 11-40.
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovations in distance education. *Distance education*, 6, 235-241.
- Garrison, D. R. (1989). *Understanding distance education: A framework for the future*. Routledge.
- Giovine, M. A. y Antolin Solache, A. M. (2020). ¿Universidades para todos?: Entre la persistencia y la sustitución. Una investigación Cuantitativa. En *Universidades públicas y derecho al conocimiento* (pp. 79-111). Editorial Universitaria, Universidad Provincial de Córdoba.
- Gonçalves, M. I. (2003). *Educación digital* [Tesis de doctorado, UNED].
- González, A. H. y Martín, M. M. (2021). Educación Superior a Distancia En Argentina: tensiones y oportunidades. *Revista Trayectorias Universitarias*, 3(4), 3-11. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3866/3694>
- González Fernández, K. (2021). Del aula presencial a la remota y de regreso: La enseñanza en situaciones de pandemia e incertidumbre. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (3), 10-25.
- Fernández Lamarra, N. (2015). *Educación Superior y Calidad en*

*América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y Acreditación.*  
EDUNTREF-IESALC/UNESCO.

- Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Litwin, E., Maggio, M. y Lipsman, M. (Comp.). (2005). *Tecnologías en las aulas: casos para el análisis*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.
- Mendonça, M. (2019). ¿Qué hacer con los universitarios?: La política universitaria en transición. Entre el autoritarismo y la construcción del diálogo (1966-1971). *Quinto sol*, 23(1), 1-20.
- Nieto, H. I. y De Majo, O. (2013). Historia de la EaD en la Argentina (1940-2010). *Signos Universitarios*, 30(46).
- Ortega y Gasset, J. (1976). Misión de la Universidad. En C. Bonvecchio, *El mito de la Universidad* (pp. 254-268). Siglo XXI Editores.
- Perez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. Integración y Conocimiento. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 6(2), 226-255.
- Pini, M. E. y de Donini, A. M. C. (2018). Mercantilización y Tecnologías comunicacionales en la Educación Superior/Commodification and Communication Technologies in Higher Education. *Revista de Educación*, (15), 47-59.
- Pis Diez, N. M. (2018). *Universidad, política y radicalización en el posperonismo: el caso de la Universidad Nacional de La Plata y su movimiento estudiantil reformista (1955-1966)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Puiggrós, A. (2019). *Historia y razones de la gratuidad universitaria*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la internacionalización de la ES. En N.

Fernandez Lamarra (Coord.), *Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda* (pp. 45-56). EDUNTREF.

Resolución 2641-E de 2017 [Ministerio de Educación y Deportes]. <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/165114/20170616>

Resolución 346 de 2018 [CEDOC]. Por la cual se aprueba el Acuerdo Marco de Educación a Distancia para los niveles primario, secundario y superior en las diferentes modalidades reguladas y reconocidas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. 19 de diciembre de 2018. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/resolucion-cfe-n346-18/>

Rivière, G. H. y Maget, M. (1956). Chroniques. En *Arts et traditions populaires* (pp. 252-267). Presses Universitaires de France.

Sauvé, L. (1992). Origen e sviluppo dell'istruzione a distanza. *Istruzione a distanza*, 4(5), 37-46.

Sepulveda, P. (Ed.). (2016). *Trayectorias reales en tiempos virtuales: Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva*. Universidad Virtual de Quilmes. [http://libros.uvq.edu.ar/assets/trayectorias\\_reales\\_en\\_tiempos\\_virtuales\\_-\\_patricia\\_sepulveda\\_\(compiladora\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/trayectorias_reales_en_tiempos_virtuales_-_patricia_sepulveda_(compiladora).pdf)

Tavela, D., Marquina, M. y Laguzzi, G. (2018). *RTF : Reconocimiento de Trayectos Formativos en Educación Superior: Una política de articulación del sistema para brindar más opciones de formación al estudiante* (1ª ed.). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Plaza & Janes Editores.

UNAJ. (2018). *Convenio de articulación institucional entre la UNAJ, UNQ y la UNDAV*. <https://www.unaj.edu.ar/convenio-de-articulacion-institucional-entre-la-unaj-unq-y-la-undav/>

UNESCO, Institute for Lifelong Learning (UIL). (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa)

- UNESCO, Institute for Lifelong Learning (UIL) (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656>
- UNC, FFyL. (2020). *RedTE.Ar Apuntes sobre la docencia universitaria*. <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escuelacienciaseducacion/redte-ar-apuntes-sobre-la-docencia-universitaria/>
- Vidal: “Nadie que nace en la pobreza llega a la universidad”. (2018). *Tiempo Argentino*. <https://www.tiempoar.com.ar/politica/vidal-nadie-que-nace-en-la-pobreza-llega-a-la-universidad/>
- Watson, M. T. (2015). Universidad Bimodal: La pertinencia y relevancia del enfoque de evaluación democrático de la implementación curricular. *I Encuentro de articulación de modalidades «La Universidad bimodal» y Encuentro regional Quilmes AIESAD*.