



unesco

Instituto Internacional
para la Educación Superior
en América Latina
y el Caribe

ess

**Educación
Superior y
Sociedad**

Vol. 33 No. 2 (2021)

33

**Incluye Dossier Temático:
Desafíos de la educación superior
frente a la pandemia de Covid-19
en América Latina y el Caribe**

20. Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19: una experiencia de aprendizaje institucional

Viviana Macchiarola y Daiana Anahí Bustos

RESUMEN

El objetivo del estudio se orienta a analizar las políticas institucionales implementadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) (Córdoba, Argentina) para la gestión de la enseñanza durante la emergencia socio-sanitaria. El estudio de caso se aborda mediante una metodología cualitativa utilizando como procedimientos de recolección de datos el análisis de documentos institucionales y entrevistas a autoridades académicas. Se privilegia el enfoque teórico de la puesta en acto de las políticas de Stephen Ball. Los datos permiten identificar tres momentos en el proceso o ciclo de construcción y puesta en acto de las políticas académicas de la UNRC orientadas a garantizar la continuidad de la formación de grado de sus estudiantes: 1) la irrupción de la pandemia con la consiguiente alteración de la lógica universitaria; 2) la construcción de políticas y normativas locales para hacer frente al acontecimiento; y 3) planificación de la pospandemia. Mediante el análisis de estas etapas el artículo da cuenta del impacto de la pandemia de COVID-19 en los patrones de decisión y operación de la gestión universitaria en la emergencia socio-sanitaria.

Palabras clave: Políticas académicas; Planificación; Gestión.

Academic policies in the social and health emergency due to Covid-19 pandemic: An institutional learning experience

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the institutional policies implemented by the National University of Río Cuarto (Córdoba, Argentina) to manage education during the social and health emergency. The paper is a case study based on a qualitative methodology. Data collection techniques include the analysis of institutional documents and interviews to academic authorities. Particular emphasis is placed on the theoretical approach of the enactment of Stephen

Ball's policies. Data allow the identification of three stages in the process or construction cycle, and the enactment of academic policies designed by the National University of Río Cuarto to ensure continuity in the undergraduate education of its students: 1) the coronavirus outbreak, consequently altering the normal functioning of university operation; 2) the development of local policies and regulations to deal with the pandemic, and 3) the post-pandemic planning. Through the analysis of these stages, the paper deals with the impact of COVID-19 pandemic on decision and operation patterns in the university management during the social and health emergency.

Key words: Academic Policies; Planning; Management.

Políticas académicas na emergência social e sanitária provocada pela Covid-19: Uma experiência de aprendizagem institucional

RESUMO

O objetivo do seguinte estudo está orientado a analisar as políticas institucionais aplicadas na Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC, Córdoba, Argentina) para a gestão do ensino durante a emergência social e sanitária. O estudo de caso é abordado a partir de uma metodologia qualitativa utilizando como procedimentos de colheita de dados a análise de documentos institucionais e entrevistas realizadas às autoridades acadêmicas. Privilegia-se o enfoque teórico da aplicação das políticas de Stephen Ball. Os dados permitem identificar três momentos no processo ou ciclo de construção e na aplicação das políticas acadêmicas na UNRC orientadas a garantir a continuidade da formação do nível superior dos estudantes: 1) chegada da pandemia com a conseqüente alteração da lógica universitária; 2) construção de políticas e normativas locais para afrontar este acontecimento; 3) planificação da post pandemia. A partir da análise destes pontos, o seguinte trabalho visa a mostrar o impacto da pandemia de COVID-19 nos padrões de decisão e operação da gestão universitária na emergência sócio sanitária provocada pela Covid-19.

Palavras chaves: Políticas Acadêmicas; Planificação; Gestão.

Des politiques académiques en cas d'urgence socio-sanitaire provoquée par le Covid-19: Une expérience d'apprentissage institutionnel

RESUMÉ

L'objectif de l'étude vise à analyser les politiques institutionnelles mises en œuvre à l'Université nationale du Río Cuarto (Córdoba, Argentine) pour la gestion de l'enseignement au cours de l'urgence socio-sanitaire. L'étude de cas est abordée à partir d'une méthodologie qualitative utilisant comme procédure de collecte de données l'analyse des documents institutionnels et des entretiens avec les autorités académiques. L'approche théorique de la mise en œuvre des politiques de Stephen Ball a été privilégiée. Les données nous permettent d'identifier trois moments dans le processus ou cycle de construction et dans la mise en œuvre des politiques académiques de l'UNRC visant à garantir la continuité de la formation du premier cycle des étudiants: 1) l'irruption de la pandémie avec la modification de la logique propre à l'université; 2) l'élaboration de politiques et de réglementations locales pour faire face à l'événement; et 3) la planification post-pandémique. En analysant ces étapes, l'article rend compte de l'impact de la pandémie du COVID-19 sur les schémas de décision et le fonctionnement de la direction universitaire dans l'urgence socio-sanitaire.

Mots clés: Politiques Académiques; Planification; Gestion.

1. INTRODUCCIÓN

Desde marzo del año 2020, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) ⁽¹⁾ suspendió las clases presenciales, ante la pandemia generada por el COVID-19, y facilitó la continuidad pedagógica a través de la enseñanza remota. Esta situación interpeló a la institución a generar condiciones de viabilidad y marcos políticos y regulatorios nuevos para este inusitado escenario.

En este contexto, se desarrolla una investigación que analiza, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, las dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la actual pandemia asociada al COVID-19. En ese marco, se realizó un estudio específico, que aquí se presenta, cuyo objetivo es analizar los procesos de elaboración y puesta en acto de las políticas académicas

de la UNRC durante la compleja, dinámica e incierta emergencia socio-educativa-sanitaria en curso.

El artículo presenta en primer lugar, antecedentes teóricos del problema de investigación; luego, la metodología de trabajo; en tercer término, los emergentes empíricos del estudio organizados en:

- a) la producción del texto de la política en la pandemia y
- b) momentos en la construcción y puesta en acto de la política; y finalmente, reflexiones que abren nuevos interrogantes.

Antecedentes

Tradicionalmente, la implementación de políticas educativas se concibió como un proceso de toma de decisiones jerárquico desde la cima política a la base (modelo *top-down*); concepción que entiende que las políticas, los programas y los proyectos pueden ser controlados y sus resultados son previsibles, en línea con lo previamente diseñado. Los estudios de Van Meter y Van Horn (1996) se ubican dentro de esa perspectiva de análisis.

Una segunda generación de estudios sobre la implementación de políticas pone foco en los procesos de negociación, tensiones e interacciones que envuelven los procesos de toma de decisiones. Reconocen que las ideas o decisiones centrales se modifican en la acción de acuerdo a los contextos locales (perspectiva *bottom-up*), estudian el papel de los/las actores/as (llamados "burocratas del nivel de la calle") en la mediación de las iniciativas y en su poder

⁽¹⁾ La UNRC, como institución pública, se ubica en el sur de la provincia de Córdoba, Argentina, y se organiza en cinco facultades: Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Ciencias Humanas e Ingeniería, todas con asiento en el campus universitario. La mayoría de las carreras de grado y posgrado se dictan con modalidad presencial excepto las tres dependientes de la Facultad de Ciencias Económicas que lo hacen tanto con modalidad presencial como a distancia. Las facultades se organizan en departamentos, que en su mayoría administran las carreras que en ellas se dictan. Cada facultad cuenta con su respectivo/a Secretario/a Académico/a. La Secretaría Académica de rectorado conforma su Consejo con los secretarios académicos de las facultades y además con: a) un estudiante designado por la Federación Universitaria de Río Cuarto (FURC); b) un responsable de Registro de Alumnos.

discrecional o capacidad para realizar acciones que reduzcan las tensiones y la complejidad de la acción. Ubicamos a autores como Elmore (1996) y Lipsky (citado en Lotta, 2010) en esa perspectiva analítica. No obstante, estos estudios se consideran descriptivos y mantienen el distanciamiento entre formulación y ejecución, entre políticos/as y ejecutores/as (Prado de Oliveira, 2019).

A partir de los años 90 varios estudios sintetizaron los aportes de los dos modelos de análisis anteriores, entendiendo a la implementación de políticas como proceso dinámico, interactivo y recursivo. Prado de Oliveira (2019), realiza una revisión de la producción académica sobre el tema a partir de publicaciones del área educacional -cinco brasileras y dos internacionales- realizadas entre los años 2007 y 2017. Identificó 153 artículos sobre la temática de la implementación. Entre los principales referentes teóricos y conceptos citados en los artículos relevados figuran Barroso (regulaciones), Weber (poder y dominación), Stephen Ball (ciclo de las políticas), Bourdieu (representatividad social), Spillanes (procesos políticos intraescolares), Leithwood (liderazgo), Lipsky (agentes implementadores de políticas públicas). El 47% de los estudios tienen carácter teórico, 32% son estudios cualitativos, 12% cuantitativos y 9% estudios con métodos mixtos. La mayoría se centran en el nivel macro, en el papel de los organismos centrales o de los sujetos. Esta amplia revisión de antecedentes no registra estudios de la implementación de programas en universidades.

En Argentina, diversos autores/as estudian la puesta en acto de políticas educativas en escuelas primarias, secundarias, de reingreso, en diferentes provincias del territorio nacional (Andretich, 2017; Melendez y Yuni, 2017; Bocchio et al, 2016; Miranda et al, 2006, entre otros). En cambio, son pocos los estudios sobre la puesta en acto de las políticas universitarias; menos aún en particulares contextos de crisis. Centrándonos ahora en los aportes de Stephen Ball (2002; 2012), sociólogo británico, quien desarrolla una teoría sobre el ciclo de las políticas y la puesta en acto de las mismas, interesa para este estudio la diferencia entre la política como texto y como discurso, entre interpretación y traducción.

Las políticas, en tanto textos, son representaciones codificadas de modo complejo y decodificadas, vía interpretaciones y significados de los/as actores/as según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos. Siempre están en estado de devenir y sujetas a múltiples lecturas o interpretaciones. No son textos transparentes, cerrados o completos sino reconstruidos como

acciones sociales creativas que interactúan con otros textos en circulación y pueden inhibir, contradecir o articularse con el mismo. En este sentido, el semiólogo francés Barthes (1970, citado en Ball, 2002) distingue dos tipos de textos: texto legible y escribible. El texto legible o prescriptivo limita la participación del lector a consumidor, mientras que el texto del escritor invita al actor a ser coautor del mismo como intérprete creativo.

La política como discurso es ejercicio de poder a través de la producción de verdad y de conocimientos. Trata sobre lo que puede ser dicho y pensado, sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar (lo no decible, pensable o deseable). El discurso es performativo: construye subjetividades, voces, conocimientos, relaciones de poder. Tiene efectos en la redistribución de la voz: define qué voces son autorizadas y escuchadas. Atiende a las limitaciones discursivas impuestas sobre las acciones e interpretaciones que ponen en juego los/las actores/as. Por otro lado, en el proceso recontextualizador de la política se entrelazan y retroalimentan, según Ball (2002), dos momentos: interpretación y traducción. La interpretación es el proceso institucional que establece una estrategia, un proceso de explicación, elucidación y creación de una agenda institucional. Es el lenguaje de la política. La traducción es el espacio intermedio entre la política y la práctica donde se definen las respuestas de los/as agentes educativos a la política. Con ella, se producen proyectos, materiales, reuniones, charlas, se forman los/as docentes, se identifican responsables. Es el lenguaje de la práctica.

2. METODOLOGÍA

El estudio de caso se abordó mediante una metodología cualitativa. La recolección de datos se realizó, en una primera instancia, mediante un análisis de documentos institucionales de múltiples niveles de gestión universitaria: decreto presidencial, disposiciones ministeriales, decisiones del Consejo Interuniversitario Nacional y resoluciones del rectorado de la UNRC y sus cinco facultades. En una segunda etapa, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Flick, 2007) -administradas a través de videoconferencias- a los/as cinco secretarios/as académicos/as de las facultades y a la secretaria académica del rectorado. Se realizaron entre el 5 y el 24 de julio de 2020. Los/as entrevistados/as son quienes han

tenido bajo su especial responsabilidad la gestión de los procesos de enseñanza en estos tiempos de pandemia, generando normativas y tomando decisiones para dar continuidad a la formación de los estudiantes en las condiciones de aislamiento físico. Conforman el Consejo Académico de la UNRC, una de cuyas funciones es coordinar las acciones, funciones y procedimientos, como así también articular programas y proyectos entre Rectorado y las facultades.

Las entrevistas se conciben como una conversación o diálogo, destinado a comprender las perspectivas que tienen los/as informantes tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1992), en este caso, sobre la gestión académica durante la emergencia socio-sanitaria.

El análisis de los datos combinó un modo ilustrativo -incorporando datos textuales como ejemplos o evidencias de lo que se afirma- con un modo analítico -identificando y comparando las categorías que organizan las entrevistas para arribar a estructuras de relatos comunes a los miembros entrevistados- (Kornblit, 2017)⁽²⁾.

3. RESULTADOS

A continuación son presentados e interpretados los principales emergentes empíricos de la investigación.

3.1. La producción del texto de la política académica en la pandemia

Por Decreto Presidencial N° 297/2020, el 19 de marzo de 2020 se establece el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) como acción preventiva que delega en el Ministerio de Educación la potestad para determinar las condiciones de desarrollo de la escolaridad en todos los niveles durante la emergencia sanitaria. El 5 de abril, la Secretaría de Políticas Universitarias recomendó mediante Resolución 12/2020 la readecuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria.

En la UNRC, por Resolución Rectoral N° 118/2020, se suspenden las clases presenciales a partir del 16 de marzo hasta el 31 de marzo, plazo que fue extendido

⁽²⁾ A efecto de que este artículo no supere la extensión convencional, se seleccionan solo algunos de los extensos testimonios de los funcionarios entrevistados, recortados a su núcleo de argumentación

mediante posteriores resoluciones. Esta norma establece que deberán reprogramarse las clases y los exámenes, tesis y trabajos finales que no puedan sustanciarse.

De este modo, la UNRC, de manera imprevista e inmediata, debió transitar, para dar continuidad a la enseñanza de grado en todas las carreras y garantizar el derecho a la educación de los/as jóvenes, desde una modalidad de enseñanza presencial a otra mediada por las tecnologías. Esta significativa transformación acontece sin contar, en muchos casos, con los medios y una formación docente pertinente para el desempeño en los entornos virtuales.

En ese marco, surge, como resultado de debates y decisiones consensuadas entre las diferentes unidades académicas, la Resolución Rectoral N° 202/2020 (refrendada por el Consejo Superior con el N° 064/2020) que mantiene el vínculo y la comunicación pedagógica entre los estudiantes y docentes con un calendario académico flexible. La norma habilita también a cada una de las facultades de esta universidad, para que realicen las adecuaciones necesarias y pertinentes a las particularidades emergentes del análisis de las diferentes situaciones académicas que son, y puedan llegar a ser, afectadas por la emergencia sanitaria.

Posteriormente, el 28 de julio se establece por Resolución 267/2020, “la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permitan la implementación curricular, y el respectivo cumplimiento, de los Planes de Estudio correspondientes a las Carreras de pre grado y grado de la Universidad de manera no presencial” (artículo 1°); autorizar el desarrollo de actividades presenciales en asignaturas y exámenes finales especiales que, por el carácter de sus contenidos y prácticas, requieren necesariamente la presencialidad y que no pueda ser suplida de otro modo (artículo 2°); y establecer, como marco general para el desarrollo del segundo cuatrimestre, las pautas y estrategias académicas referidas a: a) calendario académico, b) implementación curricular de las carreras de pregrado y grado y c) evaluaciones, acreditaciones y condiciones de estudiantes (artículo 3°). Se amplían y flexibilizan, así, algunas actividades académicas.

En síntesis, los textos relativos a orientaciones y directivas para la continuidad pedagógica, se van construyendo en diferentes contextos: nacional, universitario general, universitario local y unidades académicas, de manera simultánea en el tiempo.

3.2. Momentos en la construcción y puesta en acto de las políticas académicas

Los testimonios de las entrevistas nos permiten identificar tres momentos en el proceso de construcción y puesta en acto de las políticas académicas de las UNRC orientadas a garantizar la continuidad de la formación de grado de sus estudiantes.

Los tres momentos reconocidos por los/as actores/as educativos son:

- 1) la irrupción de la pandemia con la consiguiente alteración de la lógica universitaria;
- 2) la construcción de políticas y normativas locales para hacer frente al acontecimiento; y
- 3) planificación de la pospandemia.

3.2.1. Primer momento: la pandemia irrumpe y altera la lógica de la universidad

Las primeras semanas de la UNRC, luego de la irrupción de la pandemia, pueden caracterizarse como un momento de caos, sorpresa e incertidumbre. Se inician las primeras acciones para trasladar los procesos educativos presenciales a la virtualidad, de manera improvisada y a ritmos disímiles según las facultades.

Todo fue muy imprevisible, de un día para el otro. Se tiene que tener en cuenta que apenas empezadas las clases normalmente, en un sistema que tradicionalmente está pensado para la presencialidad, hubo que mudar todo el sistema hacia la virtualidad, inclusive sin contar con los medios suficientes. Todo nos tomó muy de sorpresa, por lo que nadie tenía políticas muy definidas en este sentido. No contábamos tampoco con la formación docente necesaria para sostener este proceso. (...) Entonces como punto de partida podemos resumir que esta situación fue muy inesperada con todo lo que ello implica, pudimos efectuar medidas muy pragmáticas para poder resolver las cosas de forma coordinada. (SA1)⁽³⁾

⁽³⁾ La sigla SA significa Secretaria/o Académica/o. El número identifica la entrevista realizada. No se consigna el área de dependencia de cada uno a fin de preservar el anonimato de la persona consultada.

En este sentido, varios conceptos acuñados por las ciencias sociales nombran a la pandemia como fenómeno disruptivo. Para Ramonet (2020), por ejemplo, se trata de un “hecho social total en el sentido de que convulsiona el conjunto de las relaciones sociales, y conmociona a la totalidad de los actores, de las instituciones y de los valores” (p.1).

Sorpresas, incertidumbre, imprevisibilidad, ignorancia, miedo, son, según los entrevistados, los sentimientos que conmueven las subjetividades y las relaciones sociales, al tiempo que no se cuenta con esquemas interpretativos previos para enfrentar esto que emerge como absolutamente novedoso y desconocido. La pandemia significó para los/as actores/as universitarios/as una anomalía, una alteración estructural que se desconocía y que no se podía resolver con los medios existentes y, por lo tanto, requería inventar algo nuevo, de otro orden, para continuar cumpliendo con las funciones institucionales en este nuevo escenario. Se necesitaba crear marcos subjetivos, pedagógicos, normativos nuevos, diferentes a lo preexistente.

Estos marcos estuvieron vacantes en ese primer momento disruptivo, dado el carácter sorpresivo y complejo de la situación inicial como un escenario ante el cual algunas unidades académicas de la UNRC anticiparon decisiones autónomas.

Creo que el factor sorpresa y la indefinición de muchas cuestiones y la heterogeneidad de la situación generó que el panorama fuera tan complejo que no se pudo en primera instancia establecer cuestiones comunes que permitieran intervenir. (...) Cada uno hizo lo que pudo con sus recursos disponibles. Todo fue muy complejo, y aún más con la falta de cierto marco nacional que rigiera en todas las universidades. Todo fue propio a las incertidumbres. Cada facultad en nuestra universidad vive su propio contexto y, sumado a las inseguridades que la propia situación generaba, hizo que cada uno tome distintas actitudes: preocupación, resistencia, agresión, ansiedad, etc. Todo propio del momento que estábamos viviendo. (SA1)

Una de las acciones iniciales a nivel de rectorado, paralela a las de las facultades, fue convocar a un comité coordinador de las respuestas ante la crisis. Otras fueron buscar información y comunicarse y organizarse.

Entonces esa desesperación por la situación, de querer hacer, los primeros días, primero de buscar la información, que hacer, cómo adaptar el material. Digo organicémonos, era euforia, desorientación, caos en muchas cosas, pero por el querer hacer. Te estoy hablando de la mayoría. (...) Por eso te digo, caótico, hasta que empecamos. (SA2)

Esta primera etapa puede caracterizarse, siguiendo la clasificación de Snowden & Boone (2007), como un contexto caótico ya que las relaciones entre causa y efecto son imposibles de determinar porque cambian constantemente; es el reino de lo desconocido, el resultado de un evento perturbador y no existen patrones manejables, solo turbulencia. Los/as que gobiernan no tienen elementos para descubrir patrones; sólo deben actuar rápidamente para restablecer la estabilidad y transformar el caos en un contexto complejo. La comunicación, la creación del comité coordinador para gestionar la crisis, y la difusión de información sobre las maneras de resolver los problemas (por ejemplo, adaptar los materiales educativos) fueron las respuestas institucionales más habituales ante el caos.

Se trató, en los primeros momentos, de una coordinación y comunicación apta para informar, acordar y organizar acciones.

Las respuestas fueron informarse y comunicarse con los demás actores institucionales para analizar y acordar decisiones (...) empecé a tomar y la comunicación, porque era prácticamente "no vamos a hacer nada y vamos a esperar la presencialidad". Los primeros dos meses fue un enorme esfuerzo comunicacional (SA3)

Así, se advierte en los relatos de los/as entrevistados/as un énfasis en la comunicación y en la búsqueda de información sobre la situación emergente. Como señalan Snowden & Boone (2007), los contextos caóticos requieren información para transformar lo desconocido (contexto caótico) en un contexto complejo (lo conocido desconocido). En el mismo sentido, los modelos de incertidumbre dura que describe Matus (1987), donde el futuro está abierto a múltiples posibilidades y la predicción es nula, requieren de información y conocimiento permanente para comprender los acontecimientos y armar la estrategia de juego en función del conocimiento emergente de cada situación.

Podemos caracterizar a esta primera instancia de construcción política en la emergencia, siguiendo a Matland (1995), como un modelo de implementación simbólica. Este modelo se caracteriza por el desarrollo de políticas en contextos de alta ambigüedad y elevado nivel de conflicto, según indican las expresiones de los funcionarios universitarios antes presentadas: emergen diferentes perspectivas sobre cómo traducir un objetivo en acciones, la ambigüedad lleva a multiplicidad de interpretaciones de los actores, las discusiones suelen ser extensas e infructuosas, los/as actores/as están intensamente involucrados y el proceso es dominado por el nivel local cercano al modelo *down top* (de abajo hacia arriba).

3.2.2. Construyendo políticas y normativas institucionales para responder al acontecimiento

Luego de la sorpresa y desorden inicial por los densos acontecimientos imprevistos, sobreviene un segundo momento de construcción normativa y diseño de políticas, si entendemos por esta última al “conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos, que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular” (Espinoza, 2015, p.145). Las políticas se expresan y concretan en normativas (resoluciones, disposiciones, etc.) que son uno de los organizadores institucionales. Conforman movimientos instituyentes; no obstante, las instituciones reales son el resultado del modo en que los/as actores/as leen, interpretan y se posicionan frente a las tramas normativas, según lógicas que les son propias (Frigerio y Poggi, 1996).

De los datos relevados emergen al menos cinco categorías analíticas que caracterizan los procesos de decisión y construcción política en este segundo momento de la gestión de la crisis:

- 1) estilo de planificación,
- 2) definición de estrategias,
- 3) vínculos entre conocimiento y decisiones,
- 4) la construcción del texto de la política y
- 5) los tiempos de la política.

Estilo de planificación

Ante la pregunta “¿cómo se fue configurando una política institucional para dar continuidad pedagógica en este escenario?”, una autoridad responde:

más desde el hacer, y no tanto desde las discusiones de las políticas. Fue toda una cuestión más pragmática que política. Nuestra universidad reaccionó de esa manera. Con comunicación institucional permanente desde las cinco facultades, siempre intentando incorporar a todos los equipos docentes dentro de las plataformas. (SA1)

El mismo funcionario califica la respuesta de la UNRC ante la crisis como un “pragmatismo saludable” orientado por el Plan Institucional.

Nuestra universidad actuó desde un pragmatismo básico, dentro de un marco estratégico e institucional, y apostó a la educación inclusiva y de calidad, el cual es el soporte político fundamental. Teniendo el plan estratégico e institucional y además contar desde la Secretaría con un programa de ingreso, continuidad y egreso que abarca la totalidad de la trayectoria de los estudiantes, pudimos establecer un panorama más concreto y delimitar un camino más claro a seguir (...) lo que hizo el rector fue operar desde un pragmatismo muy saludable. (SA1)

El pragmatismo es un movimiento filosófico y político diverso, que define una forma de actuar y tomar decisiones según la cual, el único criterio válido para juzgar la validez o verdad de cualquier acción es considerar sus efectos prácticos. La UNRC debió adoptar decisiones que resolvieran eficazmente los problemas emergentes del inusitado escenario. Pero, en este caso, se trató de una acción que no prescindió de marcos ideológicos dados por el Plan Institucional y el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso, ambos orientados por principios de inclusión educativa con calidad y la premisa del derecho a la educación.

El propósito en primer lugar siempre fue garantizar el derecho a la educación, es algo fundamental. Es un derecho humano. Ese es el sentido fundamental de todo esto. (SA1)

Este modo “pragmático” de hacer política aludiría a lo que Matus (1987, 2000), denomina inmediatismo situacional propio del político: un cálculo técnico e intuitivo asistemático con un horizonte de tiempo que termina hoy. Se diferencia de la planificación estratégica-situacional que refiere a un cálculo situacional sistemático que relaciona presente y futuro, conocimiento y acción. Esta condición no se logra en un contexto, como el de la pandemia, donde predominan la incertidumbre total sobre el futuro y la ausencia de conocimiento sobre la situación inicial.

En síntesis, la planificación adquirió un estilo pragmático y comunicativo que, desde el sentido dado por los/as actores/as, significa dar respuestas consensuadas y operativas en un contexto de emergencia, en el marco y dirección de los principales objetivos estratégicos de la institución.

Estrategias en la interacción

Con dicho estilo político entre pragmático y comunicativo, se inicia en la universidad pública el proceso de construcción de documentos normativos, como textos de la política, que regulen el funcionamiento institucional en la emergencia. Los contenidos de las decisiones refieren a:

- a) creación y sostenibilidad del acceso material a las tecnologías (ampliación y mejora de servidores y plataformas virtuales institucionales, becas de conectividad a estudiantes),
- b) formación de los/as docentes (mediante cursos virtuales, materiales de consulta, glosarios sobre herramientas digitales, tutoriales),
- c) funcionamiento administrativo (reorganización del calendario académico mediante Resolución 202/2020), d) organización de exámenes (Resolución Rectoral 267/2020), y e) acompañamiento psicológico y pedagógico a estudiantes (a través de apoyo terapéutico, tutorías y ayudantías de estudiantes).

Las decisiones en torno a los contenidos antes desarrollados implicaron el desarrollo de diversas estrategias. Entendemos aquí a las estrategias “como la manera de lidiar o cooperar con otro en un juego social para vencer su resistencia o ganar su cooperación” (Matus, 1995, p.25). Refieren a cómo armar un plan de juego para vencer los obstáculos y resistencias que presenta la situación en la cual juegan otros/as actores/as sociales con objetivos a veces coincidentes, pero también, en otras, conflictivos con los propósitos de los responsables de la gestión. El concepto resulta pertinente en esta emergencia socio-educativa y sanitaria, donde se enfrentan problemas cuasi estructurados cuyas posibilidades futuras son innumerables e inciertas, sus relaciones nebulosas y las soluciones son diversas para diferentes jugadores/as (Matus, 1995).

En este sentido, son tres las principales estrategias institucionales identificadas en el trabajo de campo:

- a) la comunicación,
- b) los acuerdos y consensos y
- c) el conflicto.

a) Mientras en los primeros momentos de la pandemia la *comunicación* fue, como dijimos, preponderantemente, con fines informativos, en esta segunda etapa, la comunicación forma parte de una construcción explícita de la política, se produce para intercambiar información, promueve la generación de espacios de articulación y negociación con otros/as actores/as institucionales y acontece en su totalidad mediada por las tecnologías digitales.

Hemos tenido reuniones con los directores de departamento, con los estudiantes, con los secretarios, con los consejeros, con todos. De esa manera se fueron construyendo. Se presentaron los proyectos contruidos sumando diálogo de todas las partes, presentados al Consejo Directivo y donde los consejeros los analizaron, en algunos casos le agregaron, le modificaron. Porque, a medida que vas analizando, siempre algunos ojos ven otras cosas que uno no vio. (SA6)

b) La búsqueda de *acuerdos y consensos* predomina como estrategia para articular, entre los/as actores/as institucionales, las decisiones y acciones en la emergencia educativa provocada por la pandemia.

La palabra que más representa todo esto es esa: buscamos acuerdos. (SA4)

Las acciones basadas en el consenso que informan los/as entrevistados/as se orientan por una racionalidad comunicativa donde los/as actores/as, se relacionan a través del entendimiento (Habermas, 1997). Esto significa que los/as participantes en la interacción coordinan de común acuerdo sus respectivos planes de acción. La acción comunicativa armoniza diferentes decisiones y el mecanismo de coordinación de las acciones es el consenso racionalmente motivado entre los/as actores/as (ob.cit.). El acuerdo no se impone, según las autoridades consultadas; por el contrario, surge de convicciones compartidas sobre la base de una definición común de la situación al que se arriba mediante procesos de deliberación y negociación.

c) Si el consenso es posible cuando los objetivos e intereses de los/as actores/as son afines, el *conflicto* surge cuando existen actores/as que se oponen al proyecto, que, en este caso, no se trata de oposición a la situación objetivo (sostener las trayectorias académicas de los/las estudiantes en el marco del reconocimiento del derecho a la educación) sino a las formas o medios para alcanzar la situación objetivo (oponentes tácticos).

Algunos de los conflictos que testimonian los/as actores/as entrevistados/as son de tipo cognitivo y otros atañen a intereses, de acuerdo a la clasificación de Matus (2000). Los conflictos de tipo cognitivo se originan en diferentes modos de interpretar la realidad vivida, en distintas lecturas de la misma, que dan lugar a acciones disímiles.

Fueron arduas discusiones donde hubo resistencias, bloqueos, boicots, divergencias. Costó mucho conciliar. (SA1)

Nosotros recibimos del gremio un pedido de reconsideración, que por supuesto está en legales ahora de la universidad, porque ellos no pueden influir en cuestiones académicas, solamente pueden discutir condiciones laborales en las paritarias. O sea, esta resolución no vulnera ningún derecho del trabajador. Lo único que hace es darle la posibilidad de que decida, de acuerdo a su criterio profesional. (SA3)

Las lecturas divergentes de las soluciones refieren, en las situaciones relatadas, a quién toma las decisiones y cuándo lo hace. Se define, por un lado, quién participa en las decisiones académicas y, por otro, la tensión entre centralización o descentralización de las políticas en la interacción entre el rectorado y las facultades, entre gremios y autoridades.

Siguiendo la teoría de Ball, la política se constituye, en estas visiones, como un discurso. Dice el autor: "la política como discurso puede tener el efecto de redistribución de la 'voz', por lo tanto, no importa lo que algunas personas digan o piensen, sólo ciertas voces pueden ser escuchadas como significativas o autorizadas" (2002, p.28). Los discursos tratan sobre lo que puede ser dicho, y pensado, pero también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar.

Los conflictos de intereses obedecen, según los relatos de los/as entrevistados/as, a las resistencias de los/as trabajadores/as no docentes de una facultad por la imposibilidad, según el razonamiento del claustro, de trabajar desde el hogar.

Ellos manifestaban que no había forma de que trabajaran, manifestaban que no podían trabajar desde sus casas y tampoco podían ir al campus, así que no iban a trabajar. (...) Con el ala no docente sigue la situación un poco tensa, tenemos visiones encontradas. (SA4)

En estas y otras situaciones, según Matus (2000), el conflicto de intereses ocurre "cuando los beneficios para unos son pérdidas para otros" (p.294) y se dirime según la fuerza relativa entre los/as jugadores/as.

El sostenimiento de las clases en modalidad remota de emergencia es un beneficio para los/as estudiantes, pero una pérdida para quienes entienden que el *homework* (trabajo desde el hogar) vulnera derechos laborales cuando no se cuenta con los recursos necesarios (disposiciones, condiciones materiales, habilidades, usos, etc.). Prevalece un conflicto de intereses no desvinculado de una tensión cognitiva ya que también se implican diferentes modos de apreciar la realidad. No obstante, pareciera que, en todos los casos, se trata de conflictos acerca de los medios u operaciones para resolver los problemas generados por la pandemia y no aparecen disputas sobre el problema mismo o los objetivos a lograr. Siguiendo nuevamente a Matus (2002), se trataría de conflictos -de intereses y/o cognitivos- secundarios y no principales.

Generando conocimiento para la acción

La Secretaría Académica del Rectorado y sus equivalentes de las cinco facultades implementaron diversos procedimientos (cuestionarios, encuestas e informes, entre otros) para recopilar información acerca de la situación de emergencia y sobre las experiencias de los docentes y estudiantes en el desarrollo de la enseñanza remota de emergencia.

Describieron los diagnósticos permanentes, las situaciones que se iban suscitando. Pedimos informes permanentes a las secretarías académicas. Pedimos información al área de estadística. Por lo cual permitió identificar cuáles eran los problemas centrales y esos problemas se tradujeron en lineamientos que intentaron superar esos problemas, y quedaron reflejados en la resolución. Ese fue el procedimiento, ese es el sentido. (SA1)

La articulación entre conocimiento y acción constituye una función central en los procesos de planificación y gobierno de la universidad, mucho más necesaria aún en tiempos de emergencias. Se trata de un conocimiento comprometido con la práctica, que permitió diagnósticos o evaluaciones previas para adoptar decisiones iniciales y formular evaluaciones durante el proceso de la gestión universitaria en términos de monitoreo, retroalimentación y reajuste de las acciones subsiguientes. Ante contextos complejos e inciertos, cabe un proceso permanente de construcción de información y conocimiento que permita diseñar las estrategias pertinentes ante la emergencia. De este modo, se construye información oportuna que precede y preside la acción mediante un ciclo de realimentación apto para prever las situaciones futuras orientando el cambio situacional y la retroalimentación que permite examinar las acciones pasadas, aprender de ellas y redefinir la situación inicial (Matus, 1987).

La construcción del texto de la política

Como señala Ball, "las políticas son intervenciones textuales en la práctica" (2002, p.23).

Pasados unos días, los primeros días de abril, convocamos al consejo académico para empezar a discutir algunas políticas reflejadas en la resolución 202/20. Allí están todas las políticas, con algunas orientaciones y lineamientos para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las carreras de grado. Esta es una resolución rectoral ad referendum al Consejo Superior pero que llevó muchísimas reuniones con el Consejo Académico. (SA1)

Las decisiones progresivas del Consejo Académico de la universidad pública, plasmadas como se dijo en documentos normativos, se adaptaron con modificaciones en cada una de las cinco facultades, según sus contextos particulares. Así, los textos institucionales emergentes en la pandemia se tradujeron en nuevos textos y en prácticas concretas en un proceso productivo.

Si se analiza la resolución se entiende que son lineamientos muy generales. Luego cada facultad los adecua a sus necesidades, a sus posibilidades, a su contexto. Lo que debe tener una normativa institucional justamente es ese nivel de flexibilidad. Nosotros definimos cuestiones estratégicas bastante abarcadoras pero después se tienen que adecuar específicamente a las realidades contextuales. Cada facultad hizo una resolución específica, tomando como marco la resolución 202. (SA1)

La política es codificada en textos y artefactos y decodificada en complejas formas, producto de interacciones entre los/as actores/as, textos y objetos mediante procesos de interpretación y traducción. Las facultades realizan un primer proceso de interpretación, decodificación o elucidación del texto (Ball et al., 2012) preguntándose por su significado y, fundamentalmente, en una lectura prospectiva, qué corresponde hacer a partir del mismo. Esa interpretación permite construir la agenda institucional específica de las facultades.

Luego, los departamentos y docentes traducen la política a la práctica poniendo los textos en acción. En un proceso interactivo entre las secretarías de rectorado, las facultades y los departamentos, la política se traduce y recodifica en actos como dispositivos de formación de los/as docentes, designación de responsables, búsqueda y facilitación de recursos tecnológicos, habilitación del acceso a procesos digitalizados y condiciones de conectividad.

Estos procesos de interpretación y traducción, se conforman en espacios de autonomía construida como un juego de dependencias e interdependencias entre los/as actores/as institucionales y sus contextos (Bocchio et al., 2014). Como dice uno de los entrevistados:

Modificamos los calendarios, establecimos normativas nuevas, re-adequándonos, todo gracias a estas atribuciones que tienen las universidades de poder gobernarse a sí mismas. En ese sentido esta situación reafirmó la autonomía universitaria, y la fortaleció. Nos encontramos solos, y tuvimos que tomar medidas. (SA1)

Sin embargo, se advierten diferencias entre las facultades en el mayor o menor uso de la autonomía y en las mayores o menores adaptaciones o recreaciones de los diversos materiales de la política como macrotexto.

Así, algunas facultades siguen modelos más centralizados o *top down* (de arriba hacia abajo) y de reproducción de la política.

Las resoluciones ministeriales las bajamos a lo que son las resoluciones decanales. Y luego con respecto a lo que tienen que ver con resoluciones académicas lo que hicimos fue aplicarlas y transferirlas a la facultad, dejamos tal cual la parte del calendario y las clases virtuales y si reglamentamos aparte el tema de los exámenes para hacerla más acotada. (SA5)

Otras unidades académicas, en cambio, configuran modelos interpretativos y recontextualizados mediante acciones condicionadas por los contextos y los/as actores/as.

La resolución de rectorado a mí me gusta por eso, porque no habla de turnos especiales, sino que habla de exámenes especiales, en el marco de la 120, entonces al hablar de exámenes especiales nos habilita para no pensar en la idea de turno. (SA3)

Los márgenes de interpretación y traducción de un texto y de autonomía de los/as actores/as dependen, también, de las características o estilos del texto, en especial la precisión y/o apertura interpretativa de las definiciones establecidas.

Necesitábamos un marco resolutivo que fuese laxo y flexible para permitirnos todas las adecuaciones. (SA1)

Las normativas del rectorado y de una de las facultades fueron abiertas a la resignificación, lo que generó acuerdos y desacuerdos según las perspectivas, dependientes de las concepciones pedagógicas y pertenencias disciplinares de los/as actores/as. Algunos/as demandan textos más transparentes y precisos y otros/as celebran la apertura de los mismos.

Sí, pero con definiciones más claras y a veces más contundentes porque, voy a decir algo que se lo dije a X, me parece que definiciones tan generales... cuando vos decís en algún lugar “podes hacer blanco, negro o gris”, yo entiendo, de acuerdo a las particularidades de cada uno y todo lo demás, puede crear desigualdades entre la comunidad universitaria. (...) Está bien yo como que soy muy cuadrada y a mí me gustan las cosas... tal vez definiciones más contundentes son necesarias. (SA2)

En este sentido, Mainardes (2006) retoma la distinción de Roland Barthes entre texto legible y escribible. Un texto legible o prescriptivo limita la participación del/a lector/a o el/a actor/a de la política en la creación del texto; mientras que un texto escribible invita al/a lector/a a la co-autoría, como ante un palimpsesto, participando activamente en la interpretación creativa del mismo. El carácter escribible de alguno de los textos, como los del rectorado y de una de las facultades, es concebido por la autoridad que lo genera como una decisión creativa que rompe con modelos de gestión tradicionales. Sin embargo, genera disconformidad, enojo, incomodidad y discusión entre los/as docentes ya que delega las decisiones institucionales en ellos/as, rompiendo con su rol tradicional de ejecutor/a de políticas y acaso también con una de las pautas del habitual modelo de gestión en esta universidad pública.

En realidad, hubo mucha gente enojada. Como que nosotros los poníamos a los docentes en una situación de miércoles de tener que decidir si toman o no toman. (...) yo creo que es porque rompe con los esquemas tradicionales en los que estamos muy cómodos trabajando. Y que tiene que ver con una autoridad que te dice qué

hacer. Para mí, es la única interpretación que yo puedo hacer. Cuando te sacan del lugar cómodo de trabajo, y además te sacan el lugar de ser el ejecutor de una política que está establecida per se. Me parece que es eso, que los ha sacado de un lugar de confort. (SA3)

Los testimonios e interpretaciones expuestas, ponen en debate y reflexión el dilema o la tensión entre estilos políticos centralizados y descentralizados o interpretativos. La articulación entre, por un lado, las decisiones construidas a nivel central o de rectorado y de las facultades y, por otro, las decisiones asumidas por los/as docentes tienden a fluctuar entre estos dos estilos políticos en función de las tradiciones, las culturas académicas y los modos de gestión de cada unidad académica.

Los tiempos de la política

El tiempo en la toma de las decisiones institucionales es otra dimensión analítica emergente de los registros empíricos. El lapso de la respuesta política en los diferentes niveles de decisión se percibió y valoró como "demorado". Estas demoras generaron que los actores de menor jerarquía política adoptaran decisiones académicas antes que los responsables de los niveles centrales.

La resolución rectoral demoró bastante en salir, en el medio hubo reuniones de consejos de decanos y en el medio hubo reuniones del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) también tomando definiciones en relación con los exámenes, pero demoró como un mes en acordarse esa resolución. (SA3)

Esto de trabajar sin marcos normativos otorgaba un grado de incertidumbre, no hacia el equipo de gestión si no a la comunidad que no veía lineamientos claros en actos resolutivos (SA4)

Los/as actores/as perciben un dislocamiento temporal entre las regulaciones normativas y el devenir de los acontecimientos que reclaman lineamientos precisos ante el contexto incierto y confuso. Esta percepción del tiempo en momentos de crisis, está atravesada por la intensidad emocional de una coyuntura crítica con ansiedad, temor e inseguridad, entre otras emociones. Se espera que

la institución proporcione un marco regulador instituyente que oriente, unifique las actuaciones y proporcione seguridad ante escenarios altamente complejos, dinámicos e inciertos.

En consecuencia, dicha condición escribible, interpretable y abierta de los textos institucionales junto a las demoras en las decisiones de la gestión universitaria parecen generar disconformidades en algunos/as actores/as dentro de un contexto crítico, inédito y de alta incertidumbre.

3.2.3. Tercera etapa. Planificar la pospandemia

El tercer momento implica la planificación del futuro institucional a partir de la evaluación de los procesos y los resultados de la gestión, que si bien aún acontecen en un contexto de crisis ya no muestran, transcurrido cierto tiempo, el carácter abrupto e inesperado de la situación inicial; se pasa del caos a una complejidad planificable.

Esta planificación en la incertidumbre contempla, según los/las entrevistados/as, al menos tres vías:

- a) por un lado, articular la evaluación de los procesos y sus resultados formulando posibles hipótesis de acciones futuras diferentes para las distintas situaciones emergentes de la evaluación;
- b) planificar futuros escenarios alternativos de la emergencia educativa;
- c) repensar las acciones en el marco de una redefinición del sentido de la universidad en su conjunto. En los términos de los entrevistados:

La tercera etapa fue desde la gestión evaluar de forma general todo el proceso realizado y comenzar a diseñar el regreso a la presencialidad moviéndonos en la total incertidumbre. (SA1)

Sobre la base de no saber, de la incertidumbre, es muy difícil planificar. Entonces qué tenemos, tenemos un diagrama de flujo, si ocurre "esto" hacemos "esto". Tenemos un plan A, B, C, D, E, porque es muy difícil planificar. (SA2)

¿Cómo va a ser esa nueva normalidad? Y no estoy hablando solamente que los trabajadores y los estudiantes podamos volver a la universidad, sino qué universidad estamos pensando en la post

pandemia. Es decir, cómo queremos volver a la UNRC ¿Igual que antes? (SA2)

La universidad pública, es interpelada para trabajar sobre los diversos emergentes de un sistema complejo, cambiante e imprevisto, construyendo conocimiento e información permanente sobre las transformaciones acontecidas en el mismo. La evaluación y la adopción de nuevas decisiones institucionales con información, evaluación y reprogramación dentro de un circuito retroalimentado es una clave específica de este momento de la política educativa.

Por otro lado, la condición compleja del problema en curso, inhabilita la predicción futura aunque interpela a la generación de varios escenarios futuros (desde el más alentador hasta el más pesimista) para prevenir, anticipar y posicionar el desempeño de la institución universitaria ante el peor de los escenarios posibles.

Por último, la planificación en contextos complejos también supone decisiones políticas en el marco de los idearios estratégicos de la universidad (qué universidad queremos).

En este sentido, la UNRC como institución pública concentra sus estrategias en la inclusión de los/as estudiantes excluidos/as del proceso educativo por falta de las indispensables condiciones (materiales, cognitivas, etc.) para aprender en este contexto. Esta situación demanda una flexibilidad táctica mediante la planificación de estrategias de interacción y cooperación entre pares (tutorías, ayudantías) menos afectados por la crisis o emergencia educativa.

Este momento es caracterizado, finalmente, por los entrevistados como una instancia de aprendizaje institucional que se espera capitalizar en los próximos años.

Muchos aprendizajes que ojalá los podamos capitalizar. He recibido consultas de profes, me dicen, "en el año que viene esta materia me quedó divina ¿La voy a poder dictar en la virtualidad? (...) He aprendido tanto, creo que nos arrojó al mundo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. (SA3)

El *aprendizaje institucional* (Argyris, 1999) es un proceso por el cual una organización obtiene y usa nuevos conocimientos, conductas y valores y produce cambios o mejoras en las acciones institucionales mediante la comprensión de las mismas. Mediante esta clase de aprendizaje se aprenden

nuevas formas de mediación pedagógica, se elaboran materiales de enseñanza, se aprende a actuar en la incertidumbre, se visibilizan de manera sensible las desigualdades sociales y educativas y se construyen nuevas maneras de hacer y pensar.

En este sentido, Argyris y Schon (1978 citado en Argyris et al., 1985) distinguen entre un *aprendizaje de ciclo simple* y otro *de ciclo doble*. El aprendizaje de ciclo simple ocurre cuando se detecta y corrige un error: los/as sujetos/as buscan una nueva estrategia pero sin cuestionarse o modificar los valores, políticas u objetivos que gobiernan y sustentan las prácticas. El aprendizaje de doble ciclo, en cambio, ocurre cuando la detección y corrección de errores supone un cuestionamiento y modificación de las normas, políticas, valores y objetivos que subyacen y gobiernan la organización.

En el caso de la UNRC ante la emergencia socio-sanitaria-educativa, ¿predominan los aprendizajes contruidos de ciclo simple o doble? Cualquier respuesta al respecto requiere de nuevas investigaciones y un seguimiento longitudinal de los impactos emergentes.

4. A MODO DE SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Desde el año 2020, las universidades públicas de Argentina enfrentan el desafío de redefinir sus políticas y acciones académicas para dar continuidad a la formación de sus estudiantes -función central de la universidad- en un contexto de aislamiento físico por la pandemia provocada por el COVID-19.

En este sentido, los significativos testimonios de los/as actores/as con una responsabilidad central en las decisiones académicas permiten identificar tres momentos en la construcción y puesta en acto de las políticas universitarias:

- 1) la irrupción de la pandemia con la consiguiente alteración de la lógica universitaria;
- 2) la construcción de nuevas políticas y normativas pertinentes ante la crisis institucional devenida; y
- 3) la planificación de la pospandemia.

Los/as mismos/as actores/as interpretan al estilo político predominante en esta crítica coyuntura como pragmático. Con este estilo, las decisiones funcionales

resolvieron rápidamente y de manera eficaz algunos de los problemas emergentes en la inusitada y compleja emergencia considerando un histórico principio orientador de la universidad pública adaptado a la nueva situación: garantizar el derecho a la educación y la inclusión educativa con calidad al tiempo que se preserva la salud de los/as actores/as institucionales.

Así, se adoptaron diversas decisiones acerca del acceso digital, la formación de los/as docentes, la viabilidad administrativa, los exámenes y el acompañamiento de las trayectorias académicas de los/as estudiantes. Las interacciones entre los/as actores/as se caracterizaron por el despliegue de estrategias de comunicación, consenso y conflicto, según las circunstancias, articulando el conocimiento y la acción y en procesos percibidos o sentidos, a veces, como lentos o demorados.

La UNRC, sus facultades, sus departamentos y los/as actores/as individuales se apropiaron e interpretaron de manera activa y creativa las políticas construidas, actualizando el sentido de las mismas según sus supuestos, posibilidades, culturas disciplinares y conocimientos.

En ese marco se advierten dos maneras o modos de interpretar el texto de la política consensuada al máximo nivel institucional (rectorado): a) por un lado, un modo de reproducción o acatamiento fiel que decodifica el texto sólo como un material leíble y, por otro lado, un alternativo modo interpretativo con recreación autónoma, como texto re-escribible. Ambos modos en pugna dependen de las culturas, historias y posibilidades de los/as actores/as que interpretan y traducen la política.

Se crean también tensiones en torno a los actores (quiénes) y los modos (cómo) de las decisiones de aceptación o rechazo de los niveles de independencia relativa corrientes en la universidad pública argentina: ¿autonomía o delegación de responsabilidades?, ¿centralización, descentralización o centralización estratégica con flexibilidad táctica? Para algunos/as, la autonomía, rasgo identitario de las universidades públicas, puede constituir una debilidad u obstáculo en una situación de tránsito desde el caos hacia la complejidad, con predominio de lo desconocido e incierto y que genera temor, incertidumbre y ansiedad.

Otro tema emergente de los discursos de los/as actores/as es el de los aprendizajes que deja la pandemia. Ante este asunto clave para la universidad, nos preguntamos ¿qué cambios emergerán en la pospandemia? ¿Estamos o estaremos ante la creación de un nuevo orden social? ¿Habilitará la experiencia de la pandemia un nuevo modo de organización de la universidad y de la sociedad?

¿Podremos crear un mundo y una universidad pública mejor, justa, igualitaria, comprometida, nueva y creativa?

Estas y otras preguntas similares o equivalentes nos convocan a profundizar el debate desde la imprescindible continuidad de la investigación sobre las dimensiones históricas, estructurales y funcionales de las políticas universitarias.

REFERENCIAS

- Andretich, G. (2017). Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria. *Revista de Estudios teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas*, 2, pp.1-16.
<http://www.revista2.uepg.br/index.php/retepec>
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Granika.
- Argyris, C., Putman, R., & Mc Lain Smith, D. (1985). *Action science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. Jossey-Bass. <http://www.actiondesign.com/action.science/index.htm>.
- Ball, S, J., Maguire M., Braum A. Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Taylor and Francis. Edición de Kindle.
- Ball, S.J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas 2* (2/3) pp.19-33.
- Bocchio, M., Grimberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (29) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Elmore, R. (1996). *Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales*. En: Aguilar Villanueva, L. (1996) La implementación de las políticas. Miguel Angel Porreca. Grupo Editorial.
- Espinoza, O. (2015). *Política, políticas públicas y política educativa: alcances y enfoques alternativos*. En: Tello, C. G. (Comp.). Los objetos de estudios de la política educativa. pp. 143-181. Autores de Argentina.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frigerio, G. y M. Poggi (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Aula XXI - Santillana.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios Previos*. Cátedra.
- Kornblit, A. L. (Comp.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos.
- Lotta, G. (2010). Agentes de implementacao: mediacao, dinámicas e estruturas relacionais. *Cadernos Gestao Pública e Cidadania* v 15 N° 56. pp. 109-125
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), pp.47-69. <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>
- Matland R. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2). pp. 145-174. <https://www.jstor.org/stable/1181674>
- Matus, C. (1995). *Chimpancé, Maquiavelli y Ghandi. Estrategias políticas*. Fondo Editorial Altadir.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Fondo Editorial Altadir.
- Matus, C. (2000). *Teoría del juego social*. Altadir.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina. *Praxis Educativa*, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 55-63, abril. <https://ce-rac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1438/1552>
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). Resolución 12/2020. *Readecuación del calendario académico 2020 de las Universidades Nacionales y Privadas e Institutos Universitarios*. 5-04-2020. (RESOL-2020-12-APN-SECPU#ME). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227461/20200405>
- Miranda E., Lanfri, N., Senén González, S. y Nicolini, M. (2006). Construcción de la regulación política en educación en la década post-reforma. Procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos provinciales. *Cuadernos de Educación*. Número 4 (4). Córdoba.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Poder Ejecutivo Nacional. (2020). Decreto 297/2020. *Aislamiento social, preventivo y obligatorio*. 19-03-2020. (DECNU-2020-297-APN-PTE). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Prado de Oliveira, A. C. (2019). Implementação das políticas educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, pp. 1-16.
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>
- Ramonet, I. (2020). *Coronavirus: la pandemia y el sistema-mundo*. La Habana, Cuba, 22 de abril de 2020. <https://www.pagina12.com.ar>
- Rectorado Universidad Nacional de Río Cuarto. (2020). Resolución N° 118/2020. *Suspensión de clases presenciales*. 16-03-2020. (RR118-2020—T). *Boletín oficial Universidad Nacional de Río Cuarto*.
[20210921114244yt6p5pr5of.pdf](https://www.unrc.edu.ar/boletinoficial/20210921114244yt6p5pr5of.pdf)
- Rectorado Universidad Nacional de Río Cuarto. (2020). Resolución N° 202/2020. *Calendario académico de la UNRC en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19*. 15-05-2020. (RR202-2020—T). *Boletín oficial Universidad Nacional de Río Cuarto*. [20210921113611jbx3auron.pdf](https://www.unrc.edu.ar/boletinoficial/20210921113611jbx3auron.pdf)
- Rectorado Universidad Nacional de Río Cuarto. (2020). Resolución N° 267/2020. *Continuidad de procesos de enseñanza y aprendizajes*. 28-07-2020 (RR267-2020-ROVERE-T). *Boletín oficial Universidad Nacional de Río Cuarto*. [202109211126188fq40trml.pdf](https://www.unrc.edu.ar/boletinoficial/202109211126188fq40trml.pdf)
- Snowden, D. J., and Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, Vol. 85, No. 11, p. 68,
<http://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making/>.
- Taylor, S. y J. Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Van Meter D. y Van Horn C. (1996). *El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual*. En: Aguilar Villanueva, L. 1996: La implementación de las políticas. Segunda edición. Miguel Ángel Porrúa.

BIONOTAS

Viviana Macchiarola. Doctora en Educación. Profesora adjunta de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina, en las asignaturas Planeamiento Institucional y Seminario de Investigación. Dirige proyectos de investigación y extensión en temas referidos a planificación, formación docente, innovación y cambio educativo y estudios evaluativos de políticas de inclusión educativa.

Correo electrónico: macchiarolav@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6951-489>

Daiana Anahí Bustos. Licenciada en Psicopedagogía. Doctoranda en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Becaria de CONICET en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas.

Correo electrónico: daib2094@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1221-3009>