



# La educación superior en pandemia: reflexiones para una real democratización. Casos sudamericanos seleccionados

Higher education during the pandemic: considerations towards a real democratization.  
Selected South American cases

DVOSKIN, Nicolás<sup>1</sup>

ALBORNOZ BERTON, Mariano<sup>2</sup>

CHERCOVER, María Florencia<sup>3</sup>

FERNÁNDEZ, Carolina<sup>4</sup>

FOLCIA, Agustina<sup>5</sup>

LUCA, Pablo Julián<sup>6</sup>

POVSE, Max<sup>7</sup>

VIOLINI, Ingrid Lorena<sup>8</sup>

MUÑOZ, Stefanía Andrea<sup>9</sup>

SEMINO, María Sol<sup>10</sup>

CURRÁ, Laura<sup>11</sup>

Dvoskin, N., Albornoz Berton, M., Chercover, M. F., Fernández, C., Folcia, A., Luca, P. J., Povse, M., Violini, I. L., Muñoz, S. A., Semino, M. S. y Currá, L. (2022). La educación superior en pandemia: reflexiones para una real democratización. Casos sudamericanos seleccionados. *RELAPAE*, (17), pp. 137-150.

## Resumen

El presente trabajo propone indagar acerca de las estrategias institucionales implementadas en distintos países sudamericanos (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Uruguay) respecto de la educación superior durante la pandemia de Covid-19, enfatizando en los años 2020 y 2021. A partir de un extenso análisis documental que incluye disposiciones oficiales, artículos periodísticos y textos académicos, el artículo se pregunta por los impactos de los condicionamientos de la pandemia en las posibilidades de acceso a la educación superior de distintos grupos

<sup>1</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / ndvoskin@gmail.com

<sup>2</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / mariano4ab@gmail.com

<sup>3</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / florcherco@gmail.com

<sup>4</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / carolinadelrosario.fernandez@gmail.com

<sup>5</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / agustina.folcia@gmail.com

<sup>6</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / pablojuca@gmail.com

<sup>7</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / maxpovse@gmail.com

<sup>8</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / ingrid.violini@gmail.com

<sup>9</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / munozstefaniacp@gmail.com

<sup>10</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / ppeducsuperior@gmail.com

<sup>11</sup> Grupo de Investigación en Ciencia Política “Educación superior en Latinoamérica: Retrocesos y desafíos ante las crisis emergentes (2021-2022)”, Universidad de Buenos Aires., Argentina / ppeducsuperior@gmail.com

sociales en cada uno de estos países, con el fin de discutir en qué medida estas perjudicaron o facilitaron la inclusión social universitaria. A partir de diagnósticos sobre la democratización del acceso a la educación superior pre-pandemia, se indaga tanto en los efectos de las restricciones -principalmente en términos de virtualidad y conectividad- como en los debates que acontecieron al respecto en cada país.

**Palabras Clave:** Educación Superior / Pandemia / Virtualidad / Inclusión social / Democratización

### **Abstract**

This paper intends to explore the institutional strategies implemented by selected South American countries (Argentina, Brazil, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, and Uruguay) regarding higher education during the Covid-19 pandemic, focusing on 2020 and 2021. Through a wide analysis of documents -including administrative decisions, press releases and academic papers- this paper asks about the impacts of pandemic conditionings on the possibility of access to higher education by several social groups in each country, so as to discuss to what extent they have enabled or hindered university social inclusion. Starting from diagnoses on the democratization of access to higher education in pre-pandemic times, this paper inquires both on the effects of restrictions -mainly, on virtuality and connectivity- and on the debates that took place in each country.

**Keywords:** Higher Education / Pandemic / Virtuality / Social Inclusion / Democratization

## Introducción

### 1. Presentación del trabajo

Al hacer referencia a la democratización de la educación superior, según Chiroleu (2018), el concepto puede abordarse en un sentido amplio y otro restringido. En un sentido amplio da cuenta de la extensión de algún derecho o acceso a bienes a un gran número de personas, como ser la educación superior. Pero este acceso no anula exclusiones anteriores ni supone que se tengan oportunidades equivalentes de obtener los mismos resultados, en este caso la terminalidad de los estudios. La masificación y su inclusión social traen nuevas formas de desigualdad que afectan a los sectores ahora incluidos, tratándose de una democratización trunca, ya que se trata de una expansión estratificada, es decir, un sistema jerárquico heterogéneo en recursos, prestigio y selectividad de alumnos y docentes, generando un desvío, más que inclusión: segmentos de elites y segmentos de masas (Ezcurra, 2019). La expansión desencadena otro impacto de altas tasas de deserción que afecta justamente a las franjas antes relegadas, y es un fenómeno que se observa a nivel mundial. El concepto de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011) da cuenta de una especie de “puerta giratoria”, ya que el acceso no se ve reflejado en la cantidad de egresados. Es por esto por lo que la noción más restringida de la democratización pone el acento en la reducción de desigualdades.

La democratización de la educación superior es más que un problema de ingreso, por lo cual es sumamente importante poner el foco en la responsabilidad institucional para pensar estrategias que garanticen el derecho a la educación superior, que abarque la permanencia y el egreso, para alcanzar de esta forma una efectiva democratización (Semino, 2021). Las estrategias adoptadas más comunes son la orientación educativa, tutorías, becas, clases de apoyo, seguimiento de alumnos con ausencias prolongadas, asistencia para el uso de métodos de estudio, entre otras.

Ahora bien, frente al contexto de pandemia por Covid-19 se puede señalar que las respuestas institucionales han cubierto, desde el primer momento, distintos ámbitos: el frente estrictamente sanitario, el ajuste de los calendarios, la contribución desde la investigación y el desarrollo a mitigar la pandemia, la garantía de continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos y también socioemocional a la comunidad universitaria (UNESCO-IESALC, 2020). En este sentido pueden identificarse tres dimensiones en torno a lo académico disciplinar, el acompañamiento/orientación, y la asistencia o ayuda a grupos vulnerables.

El objetivo que guía nuestro trabajo es indagar y describir las acciones y estrategias institucionales llevadas a cabo por determinados países de Sudamérica, en cuanto a la gestión de la educación superior para favorecer la permanencia de los estudiantes en el contexto de pandemia por Covid-19 desencadenada en el año 2020, para lo cual se han relevado diferentes fuentes (informes ministeriales, periódicos, revistas académicas, páginas web de universidades), si bien el acceso a la información no fue fácil en todos los casos.

### 2. Argentina

En nuestro país, las medidas de aislamiento social, obligatorio y preventivo (ASPO) han provocado que las universidades siguieran trabajando de manera remota. A partir de su autonomía, sus antecedentes y su rol en el territorio, las Instituciones Universitarias han implementado diversas decisiones, estrategias y respuestas institucionales frente al nuevo escenario originado por la pandemia del Covid-19 (Álvarez et al., 2020).

También colaboraron en el reclutamiento de voluntarios para la atención de pasajeros recién llegados en hoteles o en barrios de emergencia, así como el acompañamiento a adultos mayores, y en relación con el frente sanitario, prestaron servicios en la producción de insumos en escasez, elementos de protección y equipamiento hospitalario, y en la disposición y acondicionamiento de sus hospitales universitarios (Fanelli et al., 2020). Con respecto a los ingresantes, Cannellotto (2020) señala que además de la complicación para establecer contacto con profesores, compañeros estudiantes y autoridades, se sumó la dificultad para familiarizarse con las reglas y lógicas de la vida universitaria, con sus códigos y sus lenguajes, con el hábitus que se adquiere para llevar a cabo la educación superior, siendo que la velocidad de la emergencia complicó las intervenciones destinadas a trabajar sobre la escritura académica y la lectura comprensiva, cuestiones esenciales para sentar las bases de la continuidad.

Desde un plano académico, el rol de las IES en garantizar la continuidad formativa de sus estudiantes ha sido central. Las estrategias diseñadas e implementadas en este camino han ido desde la disposición de plataformas virtuales hasta la puesta en marcha de ayudas económicas y becas de conectividad para los estudiantes pertenecientes a grupos de

mayor vulnerabilidad. Al respecto es necesario recordar que en Argentina el 65% de la población cuenta con acceso a Internet, aunque con una distribución muy desigual, siendo que el mayor número de hogares conectados se encuentra en la Provincia de Buenos Aires y CABA, evidenciando la brecha digital. Desde este último punto, ante un contexto de emergencia sanitaria y aislamiento obligatorio, uno de los desafíos vertebradores del sistema universitario da cuenta de asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no discriminación (Álvarez et al., 2020).

### 3. Bolivia

Al momento de conocerse los primeros casos de covid-19, Bolivia estaba bajo el gobierno de facto de Jeanine Áñez; la coyuntura política-social de fines del 2019 y comienzos de 2020 repercutió, sin duda, en las políticas sanitarias, económicas, sociales y educativas que se tomarían de cara a la pandemia mundial. Una vez que la Organización Mundial de la Salud informó que esta enfermedad era considerada una pandemia, el sistema universitario boliviano, a través del Comité Ejecutivo de la Universidad de Bolivia (CEUB), instruyó la pausa de actividades por covid-19. Asimismo, el 12 de marzo el Ministerio de Educación emitió el instructivo IT/DM N° 0014/2020 por el cual se suspendían las actividades educativas en todos los subsistemas, con sanciones a quienes incumplieran tal disposición gubernamental y no suspendieran las clases en las universidades.

Todas las políticas públicas del ámbito educativo en relación con la situación sanitaria, los informes y normativas publicadas por el entonces gobierno se rigieron por el Decreto Supremo 4260. El Órgano Ejecutivo, a partir del Ministerio de Educación, promulgó el 6 de junio de 2020 dicho decreto que tuvo por objeto normar la complementariedad de las modalidades de atención presencial, a distancia, virtual y semipresencial en los Subsistemas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial, y Educación Superior de Formación Profesional del Sistema Educativo Plurinacional, junto a seis reglamentos específicos para regular las modalidades de atención educativa. Los sectores críticos al gobierno de facto de Áñez manifestaron durante los primeros meses de aislamiento y suspensión de clases presenciales que el reglamento del Decreto Supremo no estipula medidas en favor de que los sectores más vulnerables de la población accedieran a la Educación Superior durante la pandemia. Asimismo, sostuvieron que en la normativa no se explicita el criterio de accesibilidad económica para el funcionamiento de las universidades públicas. En contrapartida, las 37 universidades privadas aplicaron descuentos y becas a estudiantes con covid-19. Asimismo, otorgaron becas de hasta el 50% para aquellos alumnos que donaran plasma y para quienes hubieran perdido su fuente laboral. En esta línea, la universidad estatal discutió el ingreso libre para personas donadoras de plasma.

El contexto del gobierno de facto y de la crisis social y política en la que este se inscribe es imprescindible para comprender las problemáticas abordadas. Una muestra de ello es la falta de información en relación a nuestro tema de estudio; al momento de recopilar datos oficiales para analizar las políticas públicas llevadas adelante desde el Estado boliviano para el ámbito educativo, específicamente en el marco de la educación superior, encontramos que los datos oficiales, así como las publicaciones en páginas de los órganos estatales es escasa y escueta, y que las pocas medidas sancionadas en este sentido se dieron en relación a la educación media en primera instancia y, en menor cantidad, a la educación primaria. Con la asunción del gobierno de Luis Arce Catacora, desde noviembre del 2020, se observa un intento de reparación de parte del Estado, con medidas que intentan preparar un escenario propicio para el retorno a la presencialidad. Nos preguntamos entonces, si hasta el momento de inicio de la pandemia los porcentajes de acceso a la formación superior eran altos pero, como contrapartida, al analizar los datos de permanencia y egreso esta tendencia caía considerablemente, cuáles serán los efectos de la pandemia en la educación superior, cómo se traducirá esto en relación a la matrícula. Estos son algunos de los interrogantes que consideramos de vital importancia pensar en todos los países de la región si queremos conservar una educación superior pública y de calidad e ir, a su vez, por el objetivo de que no sea solo la posibilidad de ingresar a una universidad sino también que sean cada vez más los y las estudiantes que logren graduarse.

### 4. Brasil

Como fuera señalado, la pandemia por Covid-19 impactó en muchos aspectos estructurales de la enseñanza en los sistemas de educación superior de América Latina, y el caso brasileño no es una excepción, aunque presenta algunas particularidades.

En términos comparativos, es un país con una tasa de escolarización líquida de solo el 21,3%; una tasa bruta del 37,4%; una media de 11,4 años de estudio en total; una tasa de deserción del 51% hacia el quinto año contado desde el ingreso a la institución educativa; una proporción de alrededor de tres instituciones privadas por cada pública (proporción que varía sobremanera entre los estados centrales y los periféricos, con términos relativos mayores en el primer caso); y un 63% de las vacantes totales ofrecidas en modalidad de educación a distancia (en adelante EaD), según los datos del último Censo de la Enseñanza Superior, llevado a cabo en 2019 (INEP, 2020).

En este panorama, la pandemia acentuó las características regresivas del sistema educativo, que son analizadas en tres aspectos: la dimensión académico-curricular, la dimensión de acompañamiento y orientación y la dimensión de asistencia y ayuda a los grupos vulnerables.

En cuanto a la dimensión académico-curricular, la presencialidad fue suspendida en todos los niveles educativos por decreto del Ministerio de Educación el 17 de marzo de 2020. Desde entonces los establecimientos de enseñanza superior permanecieron con las puertas cerradas, manteniendo las actividades de vinculación pedagógica a través de mecanismos virtuales. Las únicas excepciones fueron las prácticas de las carreras de las ciencias de la salud, que se reanudaron bajo estrictos protocolos en el comienzo del ciclo lectivo de 2021.

No obstante, a partir de marzo del 2021 el ministro de educación, Milton Ribeiro, autorizó la vuelta a la presencialidad, prorrogando al mismo tiempo, la posibilidad de mantener la virtualidad hasta el 31 de diciembre de 2021, al homologar una decisión del Consejo Nacional de Educación (Vilela, 2020). Esta última opción es la que tomó la gran mayoría de las instituciones superiores, con la excepción de cuatro de ellas, que en septiembre de 2021 comenzaron con la implementación de la revinculación pedagógica presencial: tres universidades estatales en San Pablo, y una federal en Rondonia (Araújo y Tortella, 2021). Las tres primeras lo hicieron enfrentando a las restricciones que aún se mantenían vigentes por disposición del gobernador del estado, João Doria, lo que demostró el alto grado de autonomía que mantienen las universidades paulistas, en contraste con lo que sucede con las universidades estatales de gran parte del resto del país, donde la mayoría de las instituciones pretendió mantener la modalidad virtual, en gran medida para no causar malentendidos con las cambiantes disposiciones sanitarias.

Por su parte, en el caso de las universidades privadas la situación no es muy diferente, aunque con un añadido muy importante: la EaD ya era ampliamente utilizada en estas instituciones antes de la pandemia. A ello se suma que la educación privada, al regirse por la oferta y la demanda, es sensiblemente más barata en su modalidad a distancia que presencialmente, y ello se refleja en las propias preferencias de los estudiantes, que en su mayoría optan por las modalidades no presenciales (Peduzzi, 2021). Sin embargo, la tendencia hacia formas de enseñanza híbridas es algo que excede a las instituciones privadas y también comienza a notarse en las públicas, particularmente en las estatales (Zan y Krawczyk, 2021).

En cuanto a la dimensión de acompañamiento y orientación, es interesante señalar que el 93,4% de los proyectos de investigación de las universidades federales continuaron con sus actividades a pesar del pasaje a la virtualidad, aunque ello implicó el recorte de los objetivos en los casos que requerían actividades en laboratorio o campo, o bien su reformulación hacia proyectos de análisis sobre fuentes secundarias (Mélo et al., 2020). No obstante ello, las labores tanto de investigación como extensión relacionadas directamente con el manejo de la pandemia fueron alentadas particularmente, alcanzando la suma de más de 2000 proyectos en las universidades públicas durante los primeros seis meses de la pandemia, en particular centrados en las disciplinas de las ciencias de la salud y biológicas, pero también en las ciencias sociales (Ferreira, 2020). Esta situación refleja no solo la priorización del sistema público de la investigación por sobre la enseñanza en la situación de emergencia, sino también da cuenta de fuerte contraste con las instituciones privadas, en las que la investigación y la extensión poseen un peso relativo mucho menor y que, por lo tanto, articularon sus recursos hacia la reconversión de la enseñanza en la virtualidad, tarea en la que las instituciones públicas fueron mucho menos efectivas, dado que hasta quince de ellas mantuvieron suspendidas por completo las tareas de enseñanza durante el 2020 (Carvalho, 2020).

En lo que hace al acompañamiento de los estudiantes, el pasaje a la virtualidad fue tan complicado para los brasileños como para otros países de la región. Las condiciones materiales de los estudiantes fueron un condicionante con especial incidencia en su capacidad de adaptación a la nueva modalidad de enseñanza. En este sentido, a comienzos del confinamiento de 2020, el 42% de los hogares brasileños no tenían computadoras (Gomes, 2020).

No obstante, para septiembre del mismo año, la Encuesta Nacional Continua por Muestreo de Hogares que lleva a cabo periódicamente el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), señala que esa cifra se encogió hasta el 2% de los estudiantes matriculados en la educación superior (Castioni et al., 2020). Este fenómeno de conectividad acelerada ocurrió en gran medida debido a que los propios estudiantes decidieron redirigir sus ingresos (o deudas) hacia la



adquisición de dispositivos tecnológicos que les permitieron continuar conectados con las instituciones educativas, y así no desertar del sistema.

Finalmente, la dimensión de asistencia a los estudiantes vulnerables fue casi inexistente, dado que el esquema de becas del Programa Universidad para Todos (ProUni) no fue ampliado ni flexibilizado, ni tampoco el esquema de préstamos subsidiados Financiamiento Estudiantil (Fies). Por el contrario, el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) del 2020, que es la evaluación vestibular necesaria para acceder a ambos esquemas de financiamiento –y también para inscribirse en el Sistema de Selección Unificada (Sisu), el mecanismo de acceso a casi todas las universidades federales–, fue retrasado varios meses, lo que alteró tanto las trayectorias educativas de los estudiantes, como su planificación vital en general, dado que en muchos casos se perdieron semestres enteros (“Depois do Sisu”, 2020).

Esta situación de desorganización se replicó en 2021, lo que repercutió en la caída de participantes en el Enem, que contabilizaron sólo 3,1 millones (en contraste con los casi 4 millones registrados en 2019), lo que constituye la cifra más baja en once años (Oliveira, 2021). La falta de participación en el Enem debe entenderse como una alerta sobre la caída de la matrícula (sobre la cual no hay datos oficiales desde 2019), dado que sin el examen les es prácticamente imposible a los estudiantes de los sectores más vulnerables poder acceder a la educación superior, toda vez que aquello los excluye como postulantes al ProUni, que es la única política pública de asistencia financiera asequible para esos sectores.

A esta situación, de por sí delicada, se suma la Medida Provisoria firmada por Jair Bolsonaro en diciembre de 2021, que extiende el ProUni a los becarios parciales de instituciones privadas de la enseñanza media (Medida Provisória N°1075, 2021), efectivamente ampliando su alcance a estudiantes de clase media alta, y por lo tanto diluyendo el efecto de acción afirmativa que poseía el programa (Venturini, 2020). A ello se suma el desagregado de los colectivos negro, moreno e indígena en los cupos del programa.

A partir de lo mencionado arriba, es posible advertir que la inacción en general del Ministerio de Educación brasileño ante la pandemia, junto con su accionar particular para socavar la autonomía universitaria, es parte de un programa sistemático de desmantelamiento del sistema de políticas progresistas en la educación superior, que tiene como antecedente directo el recorte de los desembolsos para las universidades federales en los presupuestos de 2019, 2020 y 2021 (Santos et al., 2020). De esta manera, las propias políticas públicas para la educación superior desalientan la participación en el Enem, lo que restringe el acceso a las universidades públicas, y con ello reduce sus matrículas –en particular en las carreras de ciencias sociales y humanidades–. Esta caída en las matrículas es utilizada luego para justificar las reducciones presupuestarias, generando un círculo vicioso que genera un efecto cadena que no solo impacta en las matrículas de grado, sino también en las de posgrado, y con ello en el número de académicos en el sistema educativo a futuro.

A su vez, esta reducción nominal en las matrículas públicas se condice con una reducción menor en las matrículas privadas, fenómeno que agudiza la inequidad del sistema, que de por sí tiende hacia la privatización. Esta situación, a su vez, empeora con la mercantilización de la educación superior que impulsan las instituciones privadas, que a partir de la promoción de la EaD atraen a los estudiantes que deben trabajar para poder costear sus estudios al ofrecer planes simplificados que reducen la calidad académica de los egresados. Es así como, dentro de un sistema profundamente inequitativo, la pandemia ha sido una excusa para proseguir con el desmantelamiento de la educación pública, y para frenar el ascenso social de los estamentos más postergados.

## 5. Chile

El derecho a la educación en la enseñanza de Educación Superior es una participación tanto del Estado como del sector privado. El país organiza cómo será financiada la trayectoria educativa del estudiante y las posibilidades que brinda son limitadas. Existe un complejo y delicado sistema por el cual se otorga financiamiento para el acceso a educación superior, y este conlleva un gran esfuerzo por parte de las familias de los estudiantes para sostener toda su trayectoria escolar. Se compone de la siguiente manera: gratuidad, por la cual se seleccionan estudiantes de altas calificaciones para los cuales existe la posibilidad de hacer su escolaridad gratuita en aquellas instituciones que se adhieran a este sistema; becas parciales o totales sobre parte de los aranceles de matriculación o mensuales a lo largo de un período determinado escolar, sea por cuatrimestre, meses o año; crédito, siendo el sistema más establecido para poder tener acceso a la educación superior: el mismo consta de un crédito con aval del estado (CAE) y es otorgado por el costo total de la duración de la carrera, a ser devuelto a largo plazo, lo que implica la bancarización de la educación.

En la actualidad el sistema de gratuidad es acaparado por las IES de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad, es decir los Centros Técnicos Estatales; las Becas por los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales privados, y los CAE por las Universidades Privadas. La obtención de alguno de los tipos de financiamiento es requisito sine qua non para la admisión a la educación superior, es decir es parte de la completitud de los formularios de inscripción a las carreras en las distintas instituciones.

Debido a la pandemia, las mayorías de las admisiones a las IES se tuvieron que flexibilizar, debido a la imposibilidad de obtención de la información certificada para los estudiantes que necesitaban ser presentadas ante las instituciones, como es el caso específico de la Formación Técnica Profesional<sup>12</sup> que debieron solicitar menos requisitos, así como también el corrimiento de las fechas de inicio de clases y apertura en todas las IES debido al plan de acción de Covid-19<sup>13</sup> que programó el Ministerio de Educación, el cual pasaba de una educación absolutamente presencial a una virtual a distancia, con todo lo que conllevaba dicha decisión. El mismo plantea una serie de acciones de gran impacto, entre ellas, la entrega de plataforma de enseñanza online para las instituciones que no disponían de estas herramientas, fondos para instituciones destinados al desarrollo y fortalecimiento de proyectos de educación online, recursos digitales internacionales, beneficios estudiantiles para Educación Superior y ampliación del plazo de postulación FUAS (Formulario Único de Acreditación Socioeconómica).

Alrededor de inicios de abril del 2020, a pedido del gobierno son 77 las IES<sup>14</sup> que flexibilizan sus aranceles y a fines del mismo mes serían un total de 106<sup>15</sup>; teniendo un fuerte impacto económico en dichas instituciones. Esta flexibilización es promovida por la falta de estructura tecnológica para poder pasar de la modalidad presencial a la virtual a distancia. Se podría decir que no se trata únicamente de la falta de previsión de modernización tecnológica de las IES, sino que entre los requerimientos de obtención de las becas y el CAE, mantener la presencialidad del estudiante es un requisito excluyente y toda la estructura de las IES está basada en esta modalidad.

Asimismo, a fines de abril del 2020 el gobierno chileno anunció la suspensión de becas técnicas para las IES<sup>16</sup>, lo que generó otro impacto en la economía del aparato de educación privada chilena y a su vez para los matriculados y estudiantes futuros.

A principios de julio 2022, el Ministerio de Educación chileno, a pedido del presidente Gabriel Boric Font, publica el primer informe de deudores con créditos con el aval del estado; con la intención de crear nuevas normativas, una reforma profunda tanto en el sistema impositivo chileno y el educativo, así como también mejoras en las políticas públicas educativas. Busca específicamente analizar la situación de las familias deudoras y promover la ley de condonación de la deuda financiera educativa en el parlamento. El informe publicado en julio de 2022, revela la situación de los deudores, así como también quienes son las principales IES receptoras de dichos créditos, y devela una intrincada red de créditos otorgados por el estado a las familias que, de alguna manera, sostienen la universidad privada con fondos públicos, es decir una educación superior pública encubierta, como en algunas notas periodísticas la llaman. Como muestran las estadísticas de los últimos cinco años (2018 a 2022), la matriculación por género femenino ha ido en aumento siendo de 669.094 en 2018 y de 700.532 en 2022, teniendo una variación de 4.7% en dicho período; ésta en su mayoría ha sido absorbida por las universidades privadas por medio de las becas y el CAE, es decir, la matriculación por género femenino ha ido tomando lugar en el sistema financiero educativo chileno (MINEDUC, 2022).

Luego, se podría decir que este informe pone algún tipo de perfil a los montos de las deudas, donde se analiza el período 2006-2021. En el mismo se muestra la cantidad de estudiantes beneficiarios por tipos de IES receptora y se puede observar que aproximadamente desde el año 2009 al 2020 las universidades privadas han recibido un promedio de 30.000 estudiantes anuales con créditos CAE, bajando el número a 19.000 mil en el 2021, teniendo en cuenta el estado de excepción decretado por la pandemia. Se observa también que la gran mayoría de los estudiantes representan el quintil 1 y 2 en la escala de ingresos, así como también que en el periodo de 2006 al 2021 la matriculación con CAE es mayoritariamente femenina, pertenecientes al quintil 1 y 2 de la escala de ingresos representando el 41% de los montos de las deudas CAE al 2021 (MINEDUC, 2022).

---

<sup>12</sup>Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/Ficha-COVID-19-BTPCH.pdf>

<sup>13</sup>Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/05/PLAN-DE-ACCION-COVID-19.pdf>

<sup>14</sup>Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2020/04/06/ante-emergencia-sanitaria-77-instituciones-de-educacion-superior-ya-han-flexibilizado-el-pago-de-los-aranceles/>

<sup>15</sup>Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2020/04/15/aumentan-a-106-las-instituciones-de-educacion-superior-que-ya-han-flexibilizado-el-pago-de-los-aranceles-frente-a-emergencia-sanitaria/>

<sup>16</sup>Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2020/04/30/a-causa-de-la-crisis-sanitaria-el-ministerio-de-educacion-anuncia-suspension-de-la-convocatoria-2020-de-becas-tecnicos-para-chile/>

La llegada de una nueva gestión de gobierno a Chile con la promesa de campaña de “poner fin al CAE”, no solo muestra la valentía de dicha promesa, sino también la esperanza política de afrontar un gran cambio en la educación superior chilena.

## 6. Colombia

La oferta de educación superior colombiana se concentra en la región central del país, donde se encuentra el 74% de la población matriculada. Localidades como Bogotá, Santander, Quindío, Atlántico, Risaralda, Antioquia, Boyacá, Caldas, Norte de Santander y Valle del Cauca registran las tasas de cobertura en educación superior más altas del país. Los departamentos de la región de la Amazonía y la Orinoquía tienen tasas inferiores al 20% (MEN, 2019).

El primer caso de covid-19 positivo reportado en el país se presentó el 6 de marzo de 2020 y el 17 de marzo de 2020 el presidente de la República, a través del Decreto 417, declara la situación de emergencia económica, social y ecológica en todo el territorio, siendo las principales consecuencias para el sector de la educación la suspensión de la presencialidad y el pase a la virtualidad, un desafío si se tiene en cuenta que, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, sólo el 56,5% de los hogares en el país tiene acceso a internet fijo o móvil. En las zonas rurales apenas el 23,8% de los hogares puede acceder a esa conexión, en contraste con que el 66,5% de las zonas urbanas puede entrar a internet (Forbes, 2021).

En acuerdo con Bedoya-Dorado et al. (2021), las universidades en Colombia llevaron a cabo las siguientes medidas: considerando la dimensión académica y disciplinar, se observa un cambio en el sistema de admisión de estudiantes nuevos y en el sistema de calificaciones; una transición hacia la educación virtual: adquisición de programas, plataformas u otras herramientas para la educación virtual, inversión en material bibliográfico digital; alianzas con plataformas virtuales. Siguiendo, para la dimensión de acompañamiento y orientación los lineamientos fueron: atención virtual de violencia basada en género y violencia sexual; acompañamiento psicológico y psiquiátrico para el manejo de la salud mental; programas para la salud física y mental. Finalmente, para la dimensión de asistencia y ayuda a los grupos en vulnerabilidad se observa la exención de matrículas o descuentos en las mismas; programas de becas; financiación (créditos o posibilidades varios pagos), ampliación fechas de pago, eliminación de intereses moratorios; préstamo o entrega de equipos de cómputo a la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, empleados, etc.); apoyo a la comunidad universitaria con financiación o subsidios para conexión a internet.

Una de las mayores preocupaciones estuvo asociada al pago de las matrículas y otros costos relacionados, habida cuenta de las dificultades que generaron las medidas de cuidado tomadas por la pandemia y el efecto que esto trajo consigo en las economías hogareñas, además de la economía a nivel país en general, siendo que el producto interno bruto de Colombia cayó un 6,8 % en 2020 en comparación con 2019 cuando tuvo un crecimiento del 3,3 % (DANE, 2021).

Durante el segundo semestre de 2020, para el caso de las IES privadas, la disminución de matrícula total fue de 10,1 % (10,9 % en pregrado y 5,6 % en posgrado). Según el último informe de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) los estudiantes nuevos en las IES privadas también presentan una caída del 15,3 % (23,7 % pregrado y 1,4 % en posgrado).

Por otro lado, el informe da cuenta que la tasa de cobertura de la educación superior ha caído del 52,81% al 51,6% en los últimos años, siendo que había tenido un aumento ininterrumpido desde el 2003 hasta 2017, sin embargo, las matrículas de estudiantes nuevos en instituciones de formación técnica y tecnológica cayeron un 18,8% en instituciones privadas, mientras que en las públicas aumentó un 33,3% (“Matrículas en universidades”, 2021).

La medida más importante llevada a cabo desde el Estado fue la aprobación de la “matrícula cero” para los estratos 1, 2 y 3, dentro de la Ley de Inversión Social, beneficiando a más de 700.000 estudiantes, fortaleciendo el acceso y la permanencia luego de haber atravesado la crisis desatada por la pandemia. A su vez, se reformularon las tasas para el año 2022, con un descuento del 14% al 32% en los intereses.

Según los datos relevados, se puede observar que la pandemia afectó de mayor manera a las IES de gestión privada cuyos costos para el estudiantado son mayores que las de gestión estatal.

Los avances con la “matrícula cero” son un alivio para los sectores más vulnerables, pero parecieran no ser suficientes para paliar desigualdades estructurales de clase, que se ven reflejadas, a su vez, en desigualdades regionales.



Las movilizaciones estudiantiles como las de la Universidad Nacional de Colombia, ponen sobre la mesa una discusión seria sobre materia educativa al denunciar que, con tres días de presupuesto de guerra se puede solventar la educación de dicha Universidad, cuyo modelo de autofinanciamiento que ya arrastraba déficits, se vio incapaz de hacer frente a la pandemia.

## 7. Ecuador

En Ecuador el analfabetismo alcanza al 3,8% de la población y - un dato muy importante a los efectos del análisis que nos ocupa-, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos correspondientes al año 2020, el analfabetismo digital alcanza al 10,2% de la población<sup>17</sup>.

Para el año 2018 el 59,8% de la matrícula se registra en instituciones públicas, mientras que el 26,6% corresponde a particulares cofinanciadas y el 13,5% restante son particulares autofinanciadas.

En lo que respecta a la finalización de los estudios superiores, si bien casi el 60% elige realizarlos en instituciones públicas, el 66% de las titulaciones corresponde a estudiantes provenientes de instituciones cofinanciadas, un 18,5% a instituciones particular autofinanciadas y solamente el 15,6% de las y los egresados proviene de instituciones públicas. Esto señala un desbalance en el sistema educativo superior en lo que atañe al acceso, la capacidad de retención de las instituciones y la efectiva culminación de los estudios por parte de los estudiantes.

Luego de la declaración de la pandemia, las IES del Ecuador tuvieron enormes retos para dar continuidad a las actividades académicas, y se agudizaron otras dificultades, como la reducción de financiamiento público, la baja en las demandas de ingreso, los problemas para el reclutamiento de estudiantes y la reducción de cuotas, en general en la educación privada (Pacheco, 2020).

Es necesario mencionar que antes de la pandemia sólo un 13% de las y los estudiantes de educación superior elegían por propia voluntad algún tipo de modalidad a distancia, virtual, o semipresencial lo que habla de un sistema mayoritariamente presencial, por lo cual se podría concluir que las características propias del sistema educativo superior de Ecuador acarrearán ciertas dificultades de origen en lo que respecta a la capacidad de adaptación de un modelo presencial a uno de tipo virtual, ya sea para el desarrollo de plataformas online, la capacitación de docentes y alumnos en el manejo de herramientas digitales y la accesibilidad de recursos.

## 8. Uruguay

En términos institucionales, la educación pública uruguaya se dividió históricamente principalmente en dos: por un lado, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a cargo de todas las escuelas primarias, secundarias y terciarias no universitarias; por el otro, la Universidad de la República (UdeLaR), responsable de la educación superior universitaria. En el año 2012 se fundó una segunda universidad pública, la Universidad Tecnológica (UTEC). Tanto la UdeLaR como la UTEC tienen carácter autónomo y son libres, gratuitas y con ingreso irrestricto, salvo unas pocas excepciones. La UdeLaR fue fundada en 1849 y hasta 1985 fue la única institución universitaria del país. En ese año se fundó la Universidad Católica del Uruguay, primera universidad privada, y en los noventa se crearon otras nuevas, como la Universidad ORT, la Universidad de la Empresa y la Universidad de Montevideo. De acuerdo con Bentancur, la UdeLaR tiene altos grados de autonomía y durante décadas su unicidad le confería un rol muy significativo en la elaboración de políticas públicas. Esto se vio modificado desde los años noventa con el advenimiento de instituciones privadas. La educación superior no fue ajena a las reformas estructurales del neoliberalismo (Bentancur, 2002). A su vez, Carlos Del Bello califica al caso uruguayo de la siguiente manera: “acceso gratuito y sin restricciones en el sector público, baja diversificación institucional y hegemonía estatal” (Del Bello, 2019: 12).

Según datos de 2017, las universidades privadas explican cerca del 20% de la población universitaria total. La UdeLaR, a su vez, explica el 78% del estudiantado universitario -lo que equivale al 60% de la población que asiste a educación terciaria-, en tanto la UTEC comprende al pequeño resto (Errandonea y Orós, 2020).

En cuanto al rol de las universidades en la inclusión social, en el caso de UdeLaR el 48% de los estudiantes son primera generación universitaria. En los últimos años ha crecido mucho la participación de estudiantes del primer quintil de ingresos, aumentándose en un 70% en los últimos diez años (Dirección General de Planeamiento, s/f), pero aún hoy en

<sup>17</sup> Recuperado de: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>

día la mayoría de los asistentes pertenece a los quintiles 4 y 5. De acuerdo con Failache et al., la principal preocupación en materia de educación en las primeras décadas del siglo XX fue el acceso de los sectores más vulnerables (Failache et al, 2020). En este sentido, si bien se han registrado avances al respecto, el acceso a la educación superior en Uruguay sigue mostrando grandes diferencias entre grupos de ingresos.

Por otro lado, un dato saliente de la estructura de la educación superior de Uruguay es su concentración en la capital del país.

Respecto de la pandemia, cabe resaltar que la evolución de esta en Uruguay fue ligeramente diferente a la del resto de la región. El virus estuvo muy controlado hasta noviembre de 2020, no contabilizándose nunca más de 50 contagios nuevos al día. En diciembre los casos empezaron a subir y en enero de 2021 hubo picos de casi 1000 casos diarios, descendiendo a cerca de 400 en febrero, pero volviendo a subir, ahora de manera exorbitante, entre los meses de abril y junio, llegando a los 4000 casos diarios, llegando a ser en ese período el país con más contagios diarios per cápita en toda la región. A partir de julio de 2021 los contagios volvieron a bajar y a estabilizarse entre 100 y 300 al día, subiendo ligeramente hacia los últimos meses del año (Ministerio de Salud, s/f).

Esta dinámica permitió que, en 2020, mientras la adaptación a la virtualidad estaba en pañales y las medidas de confinamiento se reproducían en todos lados, en Uruguay las escuelas estuvieron cerradas solo al principio, entre marzo y mayo. A partir de junio, con protocolos, la educación primaria y secundaria volvió a la presencialidad. En octubre de 2020 se volvió a la presencialidad plena, con asistencia obligatoria. Los cierres estrictos volvieron con la segunda ola, entre marzo y mayo de 2021, y continuaron en algunos niveles hasta el mes de julio. Desde mediados de 2021 ha vuelto la presencialidad completa.

En el caso de la educación superior, el gobierno autorizó el retorno de la presencialidad a partir de julio de 2021. En la Universidad de la República recién en septiembre de 2021 se empezaron a autorizar protocolos para el retorno a ciertas actividades presenciales, pero la enorme mayoría del estudiantado ha completado dos años seguidos en la virtualidad. Las universidades privadas, mucho más pequeñas, mantuvieron un esquema semi-presencial durante el segundo semestre, priorizando la presencialidad en asignaturas prácticas y talleres.

¿Cómo funcionó la virtualidad en la educación superior? Un primer dato importante es la continuidad del Plan Ceibal para la conectividad educativa, establecido en 2007 y continuado desde entonces, que ha garantizado no solo que miles de estudiantes accedieran a computadoras portátiles, sino que las escuelas dispusieran de infraestructura digital, incluyendo wifi gratis. No sin inconvenientes, los trece años de existencia continuada de esta política permitieron que el salto a la virtualidad fuera menos riesgoso. Los estudiantes universitarios de hoy, en general, tienen en sus casas una notebook del Plan Ceibal. De acuerdo nuevamente con Failache et al.,

es esencial diseñar estrategias que permitan no dejar atrás a buena parte de los estudiantes, en particular los que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, y pensar propuestas que busquen reducir las brechas iniciales que posiblemente resulten amplificadas, por la sustitución del tiempo en clase por el tiempo virtual (2020: 8).

En términos de conectividad, en Uruguay hay 140 líneas móviles cada 100 habitantes. A su vez, más del 60% de los hogares dispone de conexión a Internet (Pedró, 2021: 28). Es decir, aunque los números son elevados, hay un número significativo de hogares con dificultad para acceder a la educación virtual en óptimas condiciones. En el caso de los hogares de estudiantes universitarios, al inicio de la pandemia había computadoras en los del 90% y acceso a Internet por línea fija en el 91% (Dirección General de Planeamiento, s/f). Si bien estos datos son auspiciosos, no dejan de ser un indicador, a su vez, de la preponderancia de sectores de ingresos altos y medio-altos en la universidad.

En el marco del Ceibal se implementó, desde 2009, la plataforma CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje), que nuclea las aulas virtuales de los establecimientos a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública. La UdeLaR, por su parte, tiene un sistema de aulas virtuales propio, el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), que funciona desde el año 2008 en apoyo a las clases tradicionales y también en los programas a distancia habituales. Según datos oficiales, en 2019, antes de la pandemia, un 93% de los estudiantes de la UdeLaR había creado un usuario en la plataforma y un 55% afirmaba acceder frecuentemente a la misma (Comisión Sectorial de Enseñanza, s/f). Desde 2021 estos entornos garantizan acceso a un Zoom corporativo.

Según datos de conectividad del portal, entre 2019 y 2020 los accesos al EVA aumentaron en un 18% y la cantidad de cursos que habilitaron un sitio en él subió un 39% (Comisión Sectorial de Enseñanza, s/f). Si bien estos datos son significativos, no muestran saltos en órdenes de magnitud, lo que da cuenta de que para gran parte del estudiantado y

profesorado de la UdeLaR el uso de entornos virtuales ya era habitual desde antes de la llegada del covid-19. Así, por ejemplo, durante el primer semestre de 2020, el más caótico en términos de adaptación a las nuevas condiciones, un 85% de los estudiantes de la UdeLaR realizó cursos virtuales (Dirección General de Planeamiento, s/f). Las encuestas a estudiantes dan cuenta de que más de la mitad de estos se han manifestado satisfechos con la enseñanza virtual recibida (Dirección General de Planeamiento, s/f).

Un dato significativo es que la matrícula de la UdeLaR se incrementó en un 17% entre 2020 y 2021 (Universidad de la República, s/f). Es decir, la virtualidad fue un incentivo para que muchos estudiantes se inscribieran en la universidad. En el caso de Uruguay, donde la oferta de educación superior pública es limitada en el interior y se concentra en Montevideo, la virtualidad puede tener un enorme impacto en reducción de costos y armonización de tiempos para quienes deciden estudiar.

En síntesis, Uruguay es un país pequeño con grandes asimetrías regionales, cuyo sistema de educación superior tiene como gran protagonista a la Universidad de la República. La pandemia presentó enormes desafíos que potenciaron las desigualdades preexistentes, tanto en lo regional como en lo socioeconómico. Sin embargo, la continuidad de las políticas de inclusión digital de los quince años anteriores demostró ser fundamental para que la educación superior virtual pudiera ponerse en práctica sin demasiados sobresaltos.

Sin embargo, la educación uruguaya tiene aún muchas deudas pendientes, principalmente en lo que refiere al acceso de sectores postergados y a la descentralización territorial. Si bien la pandemia y la virtualidad pueden haber tenido un efecto positivo sobre lo segundo, permitiendo que estudiantes del Interior asistan a clase sin tener que mudarse a Montevideo, respecto de lo primero todo indica que las heterogeneidades preexistentes se han potenciado debido a las dificultades de los sectores más humildes en materia de conectividad, dispositivos y espacios físicos en los hogares para la educación virtual.

## 9. Palabras finales

En el curso del presente trabajo se indaga principalmente en torno a la gestión de la educación superior en tiempos de pandemia desde el aspecto institucional. Sin desconsiderar las particularidades propias de cada caso, podemos advertir ciertas similitudes.

Es generalizado que el porcentaje de graduados no suele corresponderse con el de ingresantes y que la duración real de las carreras supera a la duración teórica, además de ciertas desigualdades regionales en cuanto a la distribución de instituciones. El desgastamiento del sistema universitario arrastra a los estudiantes de los quintiles inferiores de ingresos, es decir, acceden, pero no permanecen. A su vez, estos son quienes evidencian problemas de conectividad o analfabetismo digital, incrementando las dificultades para continuar estudiando en el contexto de pandemia.

Como señalamos en la Introducción, la democratización de la educación superior es más que un problema de ingreso, que se concretiza en la permanencia y en el egreso, por lo cual las instituciones, comprendiendo las IES y el Estado, son responsables en el diseño y la implementación de políticas y estrategias que garanticen el derecho a la educación superior que todo ser humano posee.

En un escenario mundial sacudido por lo que fue, y continúa siendo, la pandemia por Covid-19, en el cual se acrecentaron y profundizaron las desigualdades económicas y sociales, trabajar y perseverar por una efectiva democratización de la educación se torna fundamental en nuestro rol como científicos sociales comprometidos por un mundo que sea más justo.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, G., Benítez Piloni, F., Currá, L., Giacomelli, M., Semino, M. S. (2020). Gestionar la excepcionalidad: estrategias y respuestas del sistema universitario argentino para sostener la continuidad pedagógica en la educación superior ante la pandemia del Covid-19. *Dossier Final del Programa Grupos de Investigación en Ciencia Política*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. <https://drive.google.com/file/d/1CcdE4bdMhApRw4D96TclUqYhrwxsfMnO/view>

Araújo, B. y Tortella, T. (25 agosto 2021). Quatro das principais universidades públicas do país preparam retorno das aulas presenciais. *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/quatro-das-principais-universidades-publicas-do-pais-preparam-retorno-das-aulas-presenciais/>

Bedoya-Dorado, C.; Murillo-Vargas, G. y González-Campo, C. H. (2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(159), 251-264.

Bentancur, N. (2002). Políticas universitarias en el Uruguay de los noventa: una crónica de inercias, novedades y rupturas. En E. Mancebo (comp.), *Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada*. EBO - ICP.

Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Colección Políticas Educativas, Editorial Universitaria Unipe.

Carvalho, J. (28 septiembre 2020). O enfrentamento da pandemia pelas universidades federais. Pauta. *Jornal do Campus USP*. <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/09/o-enfrentamento-da-pandemia-pelas-universidades-federais/>

Castioni, R., Almeida Sales de Melo, A., Meyer Nascimento, P. y Lima Ramos, D. (2021). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 399-419.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *EDUR, Educação em Revista*, 34.

Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay (s/f). <https://proeva.udelar.edu.uy/analisis-de-la-utilizacion-del-entorno-virtual-de-aprendizaje-durante-el-covid-19/>

DANE (2021). *Dinámicas de la educación superior en Colombia*. Webinar del 14 de abril de 2021. <https://www.dane.gov.co/files/webinar/presentacion-webinar-14-abril-2021-conversatorio-comportamiento-poblacional-educacion-superior.pdf>

Del Bello, C. (2019). *Políticas de expansión y masificación de la Educación Superior en América Latina*. Biblioteca Digital del Consejo Interuniversitario Nacional.

Depois do Sisu, MEC também adia cronograma de ProUni e Fies. (17 de junio 2020). *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/depois-do-sisu-mec-tambem-adia-cronograma-de-prouni-e-fies.shtml>

Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República, Uruguay. [https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/4.-Forma-estudiantes\\_Caracterizacion-sociodemografica.pdf](https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/4.-Forma-estudiantes_Caracterizacion-sociodemografica.pdf)

Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. <https://udelar.edu.uy/portal/2020/04/estadistica-para-la-inclusion-a-la-ensenanza-virtual/>

Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. <https://proeva.udelar.edu.uy/analisis-de-la-utilizacion-del-entorno-virtual-de-aprendizaje-durante-el-covid-19/>

Errandonea, G. y Orós, C. (2020). *Informe: Descripción de la educación superior en Uruguay*. Universidad de la República.

Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos claves. En N. Fernández Lamarra y M. Costa de Paula (comp.) *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. EDUNTREF.

Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una democratización trunca. En N. Fernández Lamarra (org.). *Inclusión, conocimiento e instituciones. Estudios de política y administración de la educación IV*. EDUNTREF.

Failache, E., Katzkowicz, N. y Machado, A. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el covid-19 en las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 1-9.

Fanelli, A., Marquina, M., Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *ESAL, Revista de Educación Superior en América Latina*, 8.

Ferreira, I. (29 octubre 2020). Ações de universidades públicas evidenciam importância da ciência no combate à covid. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/ciencias/acoes-de-universidades-publicas-evidenciam-importancia-da-ciencia-no-combate-a-covid/>

Forbes Staff (19 de noviembre de 2021). *Solo el 56,5% de los hogares en Colombia tiene internet: Dane*. <https://forbes.co/2021/11/19/tecnologia/solo-el-565-de-los-hogares-en-colombia-tiene-internet-dane/>

Gomes, R. (2020, abril 12). EaD na educação pública ignora que 42% das casas não têm computador. *Rede Brasil Atual. Educação*. <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/04/ead-educacao-publica/>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020). *Censo da Educação Superior 2019*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

Matrículas en universidades bajaron en 2020, pero no tanto como se proyectaba. (4 de marzo de 2021) *SEMANA*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/matriculas-en-universidades-bajaron-en-2020-pero-no-tanto-como-se-proyectaba/202139/>

Medida Provisória Nº 1.075. (7 diciembre 2021) Diário Oficial de la Unión de Brasil. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.075-de-6-de-dezembro-de-2021-365043279>

Mélo, C. B., Farias, G. D., Moisés, L. de S., Beserra, L. R. M., y Piagge, C. S. L. D. (2020). Remote education in Brazilian federal universities: challenges and adaptations of education during the COVID-19 pandemic. *Research, Society and Development*, 9(11).

MEN (2019). Experiencia en la producción de indicadores de educación superior a nivel territorial. <http://redindices.org/attachments/article/109/SNIES%20Presentaci%C3%B3n%20taller%20Indicadores%20E.S.%2001%20Sep%202019.pdf>

MINEDUC (2022). *Primer Informe de Crédito con Aval del Estado (CAE)*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/PrimerInformeCAE-1.pdf>

Ministerio de Salud Pública de Uruguay. <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/pagina-embebida/visualizador-casos-coronavirus-covid-19-uruguay>.

Oliveira, E. (16 de noviembre 2021). Pandemia, trabalho e ‘desorganização’ do Enem estão por trás das histórias de quem desistiu da prova este ano. *El País*. <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-16/pandemia-trabalho-e-desorganizacao-do-enem-estao-por-tras-das-historias-de-quem-desistiu-da-prova-este-ano.html>

Pacheco, I. F. (2020). Gobiernos latinoamericanos deben apoyar a las IES en medio de la pandemia. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8).

Pedró, F. (2021). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En AA.VV., *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*, Fundación Carolina.

Peduzzi, P. (2021). Aumenta interesse de estudantes por ensino superior, diz pesquisa. *Agência Brasil*. Disponible en: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/aumenta-interesse-de-estudantes-por-ensino-superior-diz-pesquisa>

Santos, M. R., Musse, R., y Catani, A. (2020). Desconstruindo a Educação Superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação. *Revista Eletrônica de Educação*, 4.

Semino, M. S. (2021). Las estrategias institucionales para favorecer la permanencia, y la importancia de conocer las vivencias de los estudiantes en un contexto de pandemia. *Revista Académica Sinergia.educ.ar*, 2(2). <https://www.escobar.gob.ar/wp-content/uploads/2021/05/Sinergia-Segunda-Edicio%CC%81n.pdf>

UNESCO-IESALC (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-070420-ES-2-1.pdf>



Universidad de la República. <https://udelar.edu.uy/portal/2021/05/la-udelar-tiene-mas-de-20-000-nuevos-estudiantes/>

Venturini, A. C. (27 julio 2020). As políticas de ação afirmativa em cursos de graduação. *Nexo: Políticas Públicas*. <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/As-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-em-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o>

Vilela, P. R. (2020). MEC autoriza aulas não presenciais até dezembro de 2021. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-12/mec-autoriza-aulas-nao-presenciais-ate-dezembro-de-2021>

Zan, D. & Krawczyk, N. (2021). Universidades públicas brasileiras y la Pandemia de 2020. *Integración Y Conocimiento*, 10(1), 145–162. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31964>

**Fecha de recepción:** 15-9-2022

**Fecha de aceptación:** 19-12-2022