

Número extraordinario "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

Opinión

Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad?

Ingrid Quintana Avello*

Universidad del Bío-Bío, Chile

1. Introducción

Debido a la Pandemia por Covid-19, habría poco menos de mil quinientos millones de estudiantes matriculados en educación primaria, secundaria y terciaria, vivenciando las consecuencias del cese temporal de actividades de docencia presencial, fenómeno que habría afectado a un 72% del estudiantado a nivel mundial (UNESCO, 2020). De este modo, la labor tradicional de la institución educativa tantas veces criticada en las últimas décadas, hoy se extraña, se valora o al menos se re-significa luego del aludido cierre total o parcial de centros educativos y el consecuente confinamiento domiciliario definido por diferentes países, medidas que, si bien resultan necesarias para hacer frente a la pandemia, complejizan el panorama mundial de la educación.

Luego de la imposibilidad temporal de dar continuidad a la educación presencial, las instituciones formadoras han puesto la mirada en las oportunidades de la educación a distancia apoyada por internet y otras tecnologías, sin embargo, se ha de tener en cuenta que, si ya era difícil en América Latina y particularmente en Chile, garantizar una educación de calidad en contextos presenciales, la educación a distancia, también supone nuevas complejidades que merecen ser revisadas.

En Chile el ex ministro de educación Harald Beyer (2020) declaró para un medio de prensa que "el gran riesgo de este año es que los niños de primero básico no aprendan a leer" reconociendo que la clase a distancia no resulta de fácil realización con niños y niñas de menor edad, a diferencia de lo que considera parece suceder



*Contacto: iquintana@ubiobio.cl

con quienes cursan educación secundaria. Otras voces expertas consultadas por la prensa señalan que, en Chile, los cursos de transición entre ciclos tales como primero y quinto básico (primaria) y primero y tercero de enseñanza media (secundaria) estarían también afectados, dado que “son los cursos que normalmente registran cierta alza en deserción y repitencia respecto de otros cursos de la trayectoria escolar obligatoria” (Triviño, 2020). De esto se desprende su complejidad y la necesidad de mayores apoyos mediados por docentes, resultando recomendable redoblar esfuerzos para la población escolar general y particularmente para los mencionados cursos, incluyendo los niveles preescolares, especialmente si se trata de contextos educativos segregados.

En cualquiera de los niveles de enseñanza, es claro que la segregación también es un aspecto relevante a tener en cuenta. Considerar por ejemplo que, en Chile, a lo menos el 30% de estudiantes de mayores recursos a lo largo de su trayectoria escolar obligatoria tiene compañeras y compañeros sólo de su mismo segmento económico, situación de segregación que se replica entre estudiantes de menores recursos, grupos que en la generalidad no se vinculan durante su trayectoria escolar (Valenzuela, 2007). Tal segregación derivada del modelo económico neoliberal impulsado por la dictadura militar de 1973 (Redondo, 2015), ha limitado por más de cuatro décadas las posibilidades de aprender y de reconocer a los otros, su diversidad, necesidades o requerimientos, generando, además, resultados de aprendizaje desiguales. Ejemplo de ello, son los resultados de la medición internacional referida a competencias en Lectura, Matemática y Ciencias Naturales obtenida por la población escolar de 15 años, que muestran a América Latina y a Chile, país miembro de OCDE, con un alto porcentaje de estudiantes de estratos socioeconómicos desfavorecidos que no alcanzan el nivel mínimo de habilidades evaluadas (OCDE, 2015, p.20), inequidades que, vistas en perspectiva, permiten advertir de dificultades en el acceso y/o culminación exitosa de la educación terciaria.

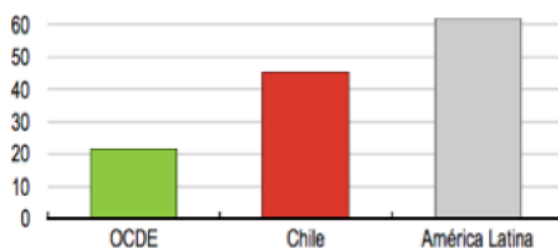


Figura 1. Porcentaje de estudiantes que no alcanza el nivel mínimo de habilidades
Fuente Recuperado de OCDE (2015, p. 4).

Otra evidencia de los desafíos por la mejora educativa están representados en la medición de las expectativas del estudiantado por cursar y concluir la educación terciaria, observándose en Chile que sólo uno de cada diez estudiantes económicamente desfavorecidos y de buen rendimiento reporta expectativas de egresar de la educación terciaria, mientras que, en el segmento de estudiantes económicamente favorecidos, es uno por cada treinta el que reporta no tener expectativa de concluir la educación terciaria (PIIE, 2019).

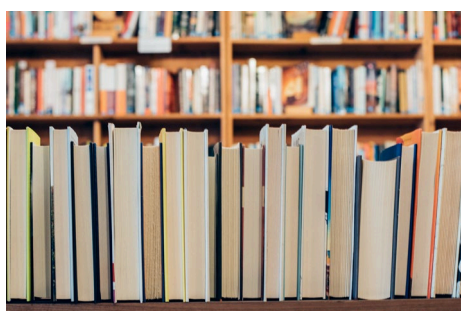
Esta pequeña muestra del problema invita a remirar hoy las nuevas demandas en materia de calidad educativa, los nuevos riesgos de segregación y sus formas de expresión en la educación a distancia, modalidad que más allá de la actual Pandemia, nos enfrenta a nuevos paradigmas asociados a la forma y fondo de la educación presente y futura. De cualquier

manera y más allá del *cliché*, parece razonable considerar que la crisis sanitaria actual y la necesaria anticipación a futuros escenarios críticos, representan dentro de todo una oportunidad que desafía a la sociedad global y local a emprender cambios, innovaciones y/o soluciones colaborativas que permitan mantener las aulas abiertas para dar continuidad al servicio educativo, sin perder de vista criterios de calidad e inclusión que han de cautelarse.

2. Calidad e inclusión en la educación terciaria, algunas consideraciones

La educación superior inclusiva y de calidad, sigue apareciendo como un problema a resolver, especialmente si consideramos los planteamientos que sobre calidad plantea Bergquist (1995).

Calidad existe en un colegio o una universidad en la medida en que los recursos adecuados y apropiados sean dirigidos exitosamente a la tarea de alcanzar los resultados relacionados con la misión de la institución, y en que los programas del colegio o la universidad hagan una diferencia significativa y positiva, relacionada con la misión, en las vidas de las personas afiliadas al colegio o universidad, y que sean creados, dirigidos y modificados de una manera consistente con la misión de la institución (pp. 43-44).



A lo anterior cabe agregar que la educación inclusiva representa un derecho que implica generar adecuaciones político normativas y arreglos institucionales que garanticen acceso y trayectoria educativa igualitaria a personas habitualmente marginadas por etnia, pobreza, discapacidad, etc. (Fajardo, 2017). Sin embargo, hasta antes de la pandemia por Covid-19, había ya evidencia de los millones de personas que a nivel

mundial no recibían educación inclusiva y de calidad en los diferentes niveles de enseñanza, sea por limitaciones significativas en la cobertura del servicio educativo o por el no cumplimiento de estándares de dignidad, justicia y equidad, comprometido en las convenciones suscritas por los propios Estados (UNESCO, 2019). En efecto y como ya se mencionó antes, son diversos los países de América Latina que han sido identificados por sus altos niveles de desigualdad tanto en ingresos, riqueza y educación, siendo Chile uno de los países que destaca por tan desalentador indicador.

Si bien son notorios los esfuerzos y avances generales en matrículas efectivas o cobertura educativa, organismos como OCDE (2015) siguen observando en América Latina y particularmente en Chile, que la educación de calidad sería altamente desigual y su acceso seguiría determinado en gran medida por la capacidad de pago de las familias, lo que se traduce en que el sistema educativo provee educación de distinta calidad para los distintos segmentos socioeconómicos, impactando consecuentemente en el desigual desarrollo cognitivo de las y los estudiantes chilenos (Rosas y Santa Cruz, 2012). Sin embargo, autores como Redondo (2015), han explicado que sería el modelo económico neoliberal el responsable de la mercantilización de la educación, la segregación educativa y la “muerte de la educación pública”, panorama que a futuro resulta poco alentador mientras se mantenga el modelo.

Las sugerencias OCDE (2018), referidas a una necesaria mayor inversión en materia social y en educación, resultan auspiciosas y fundamentales para avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad que beneficie a todos y en particular a las personas con discapacidad.

El desafío hoy es cumplir con los diversos compromisos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), Informe Mundial sobre la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011) o en Chile con la Ley 20.422 sobre “igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad”, entre otras convenciones y marcos normativos que, desde el enfoque de derechos, llaman a asegurar entornos de docencia inclusivos en todos los niveles de enseñanza incluyendo la educación terciaria. Si bien prevalecen las limitaciones para avanzar por ejemplo en el análisis comparado de las disparidades asociadas a discapacidad, se ha podido constatar que las personas con discapacidad estarían expuestas a mayores probabilidades de estar fuera del sistema educativo obligatorio (UNESCO, 2017), lo que en consecuencia reduce, aunque no limita, el acceso a educación terciaria.

Resulta entonces doblemente meritorio, el acceso de personas con discapacidad a la educación superior, como los arreglos organizativos que en materia de calidad e inclusión puedan generar colaborativamente las propias instituciones formadoras, dado el aparente desgano de las autoridades nacionales por garantizar de manera efectiva la plena inclusión en este nivel de enseñanza.

3. Enfoque de derechos

Una breve mirada al pasado reciente permite recordar que en el año 2000 fueron diversos los países que establecieron compromisos hacia el cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM), orientados decididamente a erradicar tanto la exclusión como los indicadores de pobreza. Sin embargo, como es sabido estos objetivos no fueron logrados el año 2015, lo que consecuencia, sentó la bases para el levantamiento de nuevos objetivos internacionales proyectados al año 2030 conocidos como objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Estos contemplan “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”, compromiso que, al estar declarado, ayuda a dar visibilidad al problema, desafiando a los países a asumir un posicionamiento político en materia de derechos.

En esta línea argumental parece relevante recordar que existe un enfoque de derechos orientado a la justicia social en educación, el cual se nutre de la influencia de diversos autores clásicos y actuales. Una interesante revisión desarrollada por Murillo (2016), permite comprender que el mencionado enfoque se sustenta y fortalece desde vertientes emancipatorias aportadas incluso por pensadores como Sócrates y Platón; pasando por perspectivas utilitaristas aportadas por David Hume, Adam Smith o John Stuart Mill, que luego se transforman y reconfiguran con Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, entre tantos otros. Especial mención merecen los aportes de Honneth (1997) y Fraser (2008), quienes, desde la perspectiva crítica, reconocen en la ausencia de reconocimiento a la identidad de un “otro” y sus padecimientos, una injusticia que devela a oprimidos y al poder de los movimientos reivindicativos de las personas al margen, como impulsores de justicia para el accionar político de alcance global.

Otras aportaciones destacadas la habrían realizado Danilo Turk por un lado y Paul Hunt por otro, quienes ejercieron como relatores especiales para las Naciones Unidas

(Ruiz,2014). El aporte de ambos habría sido promover el enfoque de derechos. También Tomasevski (2004) ha sido reconocida por sus aportaciones en materia de derechos humanos y educación de calidad. Esta autora reconoce que los tratados y convenciones internacionales en materia de derechos humanos facilitan el diseño de indicadores de monitoreo y seguimiento de los problemas que en esta materia también serían universales, proponiendo el modelo de las 4-A, el cual invita a analizar cuatro dimensiones del derecho a la educación tales como la asequibilidad (también conocida en español como disponibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Tal ha sido la utilidad e impacto del modelo que diversos organismos supranacionales tales como UNICEF y UNESCO adhieren y promueven su enfoque el cual ha sido sintetizado de la siguiente forma:

Disponibilidad *Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.*

Accesibilidad *Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:*

- **No discriminación.** *La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos más vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.*
- **Accesibilidad material.** *La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).*
- **Accesibilidad económica.** *La educación ha de estar al alcance de todos (...) mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.*

Aceptabilidad *La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres;*

Adaptabilidad. *La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados. (López, 2014, p. 17)*

En síntesis, los distintos autores coinciden en reconocer en la educación, un derecho humano que permite el acceso a otros derechos tales como los económicos, culturales y sociales. En consecuencia, es el enfoque de derechos y particularmente el modelo de Tomasevski (2004), el que se toma como sustento teórico principal en la investigación en curso.

4. Método

Para cumplir con el objetivo de comprender lo significados que sustentan la percepción de calidad de la educación a distancia adoptada actualmente ante los cierres institucionales

por Covid-19, se adoptó un enfoque cualitativo. Las categorías de análisis principales corresponden a las dimensiones de accesibilidad y disponibilidad propuestas por Tomasevski (2004), aplicadas a un contexto universitario, quedando las de adaptabilidad y aceptabilidad aún pendientes de desarrollar. Desde el método de casos y previo consentimiento informado, participan once estudiantes con y sin discapacidad de una Universidad Estatal y Pública de la zona centro sur en Chile. Las técnicas de recolección de información principales corresponden a revisión documental, cuestionario *on line* a través de *google forms* y entrevistas orientadas a mayor profundidad desarrolladas mediante video llamadas. El análisis proyectado es de tipo hermenéutico y contempla el uso del programa ATLAS ti versión 8. Cabe recordar que las reflexiones finales de este documento están basadas en avances de proceso de una investigación en curso.

5. Reflexiones iniciales sobre resultados parciales

5.1. Covid-19 y cierre masivo de centros educativos en América del Sur

La revisión comparada desarrollada para efectos de este estudio, permite identificar que la rápida propagación de Covid-19 en diferentes países de América del Sur, llevó a sus autoridades a decidir el cierre total de sus instituciones educativas a excepción de Uruguay, país que reporta cierres localizados. Se constata a nivel general que los cierres impiden la docencia presencial afectando a miles de estudiantes (cuadro 1).

Cuadro 1. Estudiantes afectados por cierre de centros educativos en América del Sur

PAÍS	PRE PRIMARIA	PRIMARIA	SECUNDARIA	TERCIARIA	TOTAL AFECTADOS
Argentina	1,694,680	3,279,568	4,612,663	3,140,963	14,202,149
Brasil	5,101,935	10,998,146	23,118,179	8,571,423	52,898,349
Chile	616,615	1,098,368	1,520,724	1,238,992	4,891,092
Colombia	1,309,386	2,901,196	4,821,029	2,408,041	12,842,289
Ecuador	638,551	1,297,163	1,891,648	669,467	5,131,897
Guyana	27,872	62,198	85,934	8,857	217,151
Paraguay	181,007	469,050	611,308	225,211	1,744,899
Perú	1,642,768	2,661,542	2,779,973	1,895,907	9,911,513
Surinam	18,150	44,485	58,408	5,186	149,434
Venezuela	1,190,349	2,303,490	2,391,174	2,123,041	8,989,863

Fuente: Elaboración propia a partir de datos UNESCO (2020). Se excluyen países de América del Sur que no reportan datos sobre educación terciaria.

En el caso de Chile, la cifra total reportada de estudiantes efectivamente matriculados afectados, asciende a 4,891,092, de los cuales 1,238,992 corresponden a estudiantes de educación terciaria (UNESCO 2020), quienes actualmente enfrentan el desafío de continuar sus estudios en modalidad a distancia u *on line*.

5.2. La educación a distancia – *on line*, no es accesible para todos

Desde las narrativas aportadas por estudiantes de una universidad Estatal y Pública de Chile, se devela que la educación a distancia actualmente implementada como respuesta a la Pandemia, vulnera los derechos de accesibilidad, categoría representada como una de las más urgentes de atender y que establece la no discriminación como un derecho, así como la obligación del sistema educativo de proveer los recursos materiales y económicos necesarios para una educación de calidad (cuadro 2).

Específicamente circula en los relatos la idea de discriminación en la educación impartida en modalidad distancia, tanto por la ausencia de protocolos y garantías de una docencia inclusiva aplicada a personas con discapacidad, como por la no consideración de barreras que afectan a la población estudiantil general en su acceso a clases *on line*. Tales barreras corresponden a no contar con internet en domicilios rurales donde muchos estudiantes cumplen confinamiento o cuarentenas, sean estas voluntarias u obligatorias.

De este modo, prevalece la percepción de injusticia por estar algunos estudiantes impedidos de acceder a clases *on line*, mientras que otros no, aspecto que se cruza con la accesibilidad económica ya que mientras algunos estudiantes no tienen acceso a señal por dificultades geográficas (barrera de accesibilidad tecnológica), otros que si la tienen no pueden pagarla (barrera económica) o no cuentan con computador de uso personal (barrera material).

Cuadro 2. Categoría Accesibilidad

PARTICIPANTES	DATOS CUALITATIVOS - NARRATIVAS
Participante 1	<i>Se entiende que las clases ahora sean a distancia por los contagios, el problema es que la universidad no considera que hay compañeros que viven en el campo y que no tienen señal de internet (...) falta financiamiento pa resolver el problema</i>
Participante 2	<i>La carrera es muy cara y ahora la internet que también es cara, si no podemos pagarla imposible estar en clase virtual y peor pensar en la cámara abierta y grabando, debe ser, no se, complicado, sobre todo para las compañeras con ceguera total (...) a mi me violenta eso</i>
Participante 4	<i>Somos muchos los compañeros/as sin computador o que tienen pero lo comparten con los hermanos y con todos los de la casa... así es imposible conectarse en los horarios de clase, encima la internet se cae, siento que es muy injusto que sean las familias las que paguen los costos</i>
Participante 7	<i>Tenemos compañeros con discapacidad y el protocolo de docencia no dice nada, no hay apoyos claros, no pueden obligar a cámara abierta y menos grabar, hay familias en mucha precariedad.</i>
Participante 10	<i>Se nos tilda de complicados por movilizarnos pero hay compañeros de zonas rurales que salen al camino para conectarse a clases y se ven hasta las vacas al fondo y cuando sea invierno, el frío y la lluvia (...) así no es un aula virtual, no es digno, es el Estado el que debe garantizar este derecho y poner la plata a la U (Universidad), se supone que pertenecemos a una universidad pública y del Estado ¿o no?.</i>
Participante 11	<i>Tenemos derecho a una buena educación, la universidad no debe iniciar las clases hasta que repartan computadores, chip de internet y becas de residencia en zona urbana a todo el que necesite, especialmente a los que viven en zonas rurales lejanas, en la cordillera y sin señal de internet, el gobierno está en deuda y la U también.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la accesibilidad material, esta representaría un problema agravado dado que la universidad no garantizaría cobertura 100% de computadores y dispositivos de internet para la población estudiantil que requiere tales materiales o insumos, aspecto que genera malestar generalizado sustentado en los altos costos de arancel y matrícula que declaran y que no se habrían visto rebajados en la actual modalidad de educación a distancia, traspasándose de manera oculta nuevos costos a las familias. Además del incremento en becas de conectividad, se levanta como expectativa frente a la Pandemia, que el Estado aumente el financiamiento basal a las Universidades Públicas para hacer frente a los costos de la nueva modalidad de educación, garantizando “becas de residencia” de modo que estudiantado afectado pueda trasladarse a zonas con señal de internet acorde a requerimientos de las plataformas educativas en uso. En coherencia con los

planteamientos de Tomasevski, (2004) los relatos evidencian barreras de accesibilidad y en consecuencia, desafíos de gestión que permitan a las Universidades proveer de materiales y recursos esenciales para la enseñanza, cautelando calidad y la no discriminación.

5.3. Docentes y Educación on line: experimentando a ver que sale

Las narrativas aportadas por estudiantes chilenos están permeadas de una mirada crítica en la cual destaca la vulneración de derechos en materia de disponibilidad de la educación recibida. Específicamente, esta categoría implica el deber de las instituciones educativas de garantizar programas de enseñanza de calidad, cautelando para ello no solo aspectos de infraestructura sino también el contar con docentes calificados y materiales de enseñanza necesarios para el cumplimiento de propósitos educativos (Tomasevski, 2004).

Cuadro 3. Categoría Disponibilidad

PARTICIPANTES	DATOS CUALITATIVOS - NARRATIVAS
Participante 3	<i>Hacen clases poco dinámicas y ahora es peor en la clase on line, se nota que les cuesta usar zoom o el chat y se daña la calidad, prueban con nosotros y no resulta muy bien.</i>
Participante 6	<i>Usamos plataformas virtuales pero creo que los profes no saben ni enseñar ni hacer pruebas. Perdemos mucho tiempo en que logren compartir pantalla y es lo mismo para dejar de compartir, así no creo que aprendamos</i>
Participante 8	<i>Dicen que han tomado cursos pero hay desconfianza, a mi me da miedo salir mal evaluada y mal preparada, todo lo práctico se pierde, quizás que resultará de esto.</i>
Participante 9	<i>No hay garantía de que los programas se cumplan a distancia, los programas se recortan a lo que dicen que es posible y ahora no tenemos acceso a biblioteca y la digital tiene muy poco</i>
Participante 1	<i>Falta una política de perfeccionamiento para enfrentar el ahora y lo que viene de las clases a distancia que incluya a profes, estudiantes y a todos.</i>
Participante 11	<i>En el fondo, nos venden una carrera cara y que ahora no cumple con lo mínimo (p) nadie nos ha capacitado en ser alumnos on line y los compañeros con discapacidad están en más riesgo, la universidad no es fácil y la biblioteca digital es muy limitada</i>
Participante 3	<i>Les importa que estemos matriculados para recibir la plata del Estado y someternos a seguir programas re-ajustados que no sabemos si resultarían bien o no.</i>
Participante 4	<i>Los profes dicen que han hecho cursos pero son cortos y de emergencia, no tienen la experiencia, les cuesta, están experimentando con uno y las pruebas on line preocupan</i>
Participante 6	<i>Hay ingresos especiales, entrar se puede pero avanzar es difícil, somos varios en la U con discapacidad, como ochenta en total creo y hasta ahora cero consideración</i>

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en los discursos, una percepción negativa sobre las competencias del profesorado tanto en manejo de tecnologías como también en las competencias vinculantes con la organización, planificación, evaluación y estrategias de enseñanza *on line*, aprehensiones que generan malestar, tensión e incertidumbre. Prevalece la idea de un estudiantado que se reconoce como *conejillo de indias*, sometido a una suerte de docencia en fase experimental, cuyos resultados serían inciertos en cuanto al desarrollo de competencias profesionales esperadas para su posterior puesta en práctica en contextos reales de trabajo. En consecuencia, prevalece la percepción de docentes no calificados para la docencia *on line*, la cual sienten improvisada. Aún, cuando reconocen los esfuerzos institucionales y de docentes en materia de capacitación, en su opinión esta sería

insuficiente para el desafío de una educación de calidad en modalidad a distancia u *on line* en contexto de Pandemia.

Otra vulneración de derechos observada y que satura los discursos está representada en la posibilidad de disponer de materiales de biblioteca. En efecto, la Pandemia ha generado el cierre de las instituciones lo que impide por razones sanitarias los préstamos físicos de material bibliográfico. Frente a este tema, los estudiantes si bien reconocen disponer de biblioteca digital, denuncian escasas de literatura



disponible, tiempos limitados en préstamos de libros digitales y brecha en competencias de búsqueda de tales materiales, especialmente en estudiantes con discapacidad visual, levantándose como expectativa la mejora de este servicio con criterio inclusivo.

Se advierte un reconocimiento positivo hacia los procesos de admisión especial implementados a nivel de Universidades el cual perciben habría ampliado las oportunidades de acceso a educación terciaria a personas con discapacidad. Frente a este tema se levanta como expectativa que se garantice a nivel institucional apoyos específicos en materia de informática educativa y/o tecnologías de la información, consideradas centrales para enfrentar de mejor forma no solo el acceso sino también la trayectoria de estudiantes con discapacidad, contemplando una educación inclusiva de carácter permanente.

Finalmente, llama la atención el escaso reconocimiento de los mismos estudiantes universitarios por incluirse como parte responsable en los resultados de aprendizaje para una educación de calidad, aspecto que impresiona como una externalización de la calidad atribuida casi con exclusividad al profesorado, aspecto que aparece como necesario de profundizar.

6. Hacia una reflexión de proceso

En América Latina y particularmente en Chile el cierre de centros educativos y los esfuerzos por mantener las aulas abiertas desde la distancia mediante internet son notorios, aunque complejos de implementar. A partir del caso, es posible advertir que la calidad en la educación superior en la actual modalidad a distancia es percibida por el estudiantado como un derecho humano fundamental, aspecto coherente con la literatura especializada (Murillo y Hernández, 2016; Tomasevski, 2004). Sin embargo, las narrativas revelan que habría en el sistema educativo terciario una decidida orientación al cumplimiento de estándares en procesos de selección y matrícula de estudiantes y su entrenamiento automatizado para el mercado o campo profesional, lógicas de trabajo que ante la actual Pandemia y modalidad a distancia implementada, descolocan y obligan al profesorado a adoptar nuevas formas de docencia (*on line*) que son percibidas por el estudiantado como experimentales e incluso improvisadas.

Asumiendo el criterio de transferibilidad y desde el estudio de casos desarrollado, es posible identificar y comprender diversas inequidades que quizás estén afectando también

a otros contextos Latinoamericanos de similares características. Por ejemplo, en Chile emergen con notoria visibilidad en el nivel terciario de enseñanza, percepciones del estudiantado referidas a brechas en competencias digitales de las y los docentes que afectarían la calidad de las clases *on line*. Denuncian una desigual disponibilidad y acceso a materiales de aprendizaje, de biblioteca e insumos computacionales; problemas de acceso tecnológico o señal de internet, problemas de acceso económico de las familias para financiar aranceles y/o nuevos gastos derivados de la necesidad por contratar servicios de conectividad; como también necesidad de mayor capacitación en uso de tecnologías de la información inclusivas a quienes forman parte de la institución educativa, todas ellas dificultades que se suman a las inequidades clásicas que ya enfrentaban las Universidades poco antes de la Pandemia por Covid-19.

En consecuencia, el panorama de la educación *on line* representa una dimensión especialmente compleja para los países de menores recursos y con mayor extensión de zonas rurales habitadas. Tomando en cuenta los aportes de Tomasevski, (2004), la educación terciaria de calidad en modalidad a distancia es significada como un derecho vulnerado, identificándose los criterios de accesibilidad, disponibilidad e inclusión como los más urgentes de atender en contexto universitario, requiriéndose un decidido compromiso político y mayor inversión, necesarios para avanzar hacia estándares de mayor calidad y justicia social en educación en tiempos de Pandemia.

Agradecimientos

La autora agradece el patrocinio del Grupo de Investigación GIDECAP DIUBB 195623/VC, de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

Referencias

- Bergquist, W. (1995). *Quality through access, access with quality: the new imperative for higher education*. Jossey-Bass.
- Beyer, H. (11 de mayo de 2020). El gran riesgo de este año es que los niños de primero básico no aprendan a leer. *Emol.com*.
<https://www.emol.com/noticias/Nacional/2020/05/11/985771/Beyer-no-aprender-a-leer.html>
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fraser (2008). *Escalas de justicia*. Herder
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento, por una moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica
- López, N. (2014). *Mercado o garantía de derechos: Modelos en debate para la educación escolar en Chile*. Unicef – IIPE/UNESCO.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2016). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- ONU. (2008). *La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro*.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

- UNESCO. (2017). *Education and disability*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247516>
- UNESCO. (2019). *Right to education handbook*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>
- UNESCO. (2020). *Impacto del Covid-19 en la educación*.
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1
- OCDE. (2015). *Estudios económicos de la OCDE Chile*.
<http://www.oecd.org/economy/surveys/Chile-2015-vision-general.pdf>
- OCDE. (2018). *Estudios económicos de la OCDE Chile*.
<https://www.oecd.org/economy/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>
- PIIE. (2019). PISA 2018 entrega sus resultados. <https://pie.cl/index.php/noticias/educacion-ahora/830-pisa-2018-entrega-sus-resultados>
- Redondo, J. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. CLACSO.
- Rosas, R. y Santacruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré que CI tienes. Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Ediciones UC
- Ruiz Muñoz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinética*, 43, 1-19.
<https://doi.org/10.15425/redepub.33.2014.18>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- Triviño, E. (12 de mayo de 2020). Además de 1° básico: Los cursos que serían más "sensibles" a la pérdida de clases por la pandemia. *Emol.com*.
<https://www.emol.com/noticias/Nacional/2020/05/12/985825/Cursos-criticos-perdida-de-clases.html>
- Valenzuela, J. P. (2007). Segregación en el sistema escolar chileno: En la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En X. Poó (Ed.). *II escuela Chile- Francia transformaciones del espacio público* (pp. 131-155). Universidad de Chile.