

Entre la necesidad de enfermerxs, la virtualización educativa y las dificultades para acceder a la titulación. Retrato de una paradoja de época.

Grisel Adissi¹

<https://orcid.org/0000-0002-5719-2379>

Lia Ferrero²

<https://orcid.org/0000-0003-2478-1350>

Fecha de recepción: 1 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2022

Adissi, G. y Ferrero, L. (2022) "Entre la necesidad de enfermerxs, la virtualización educativa y las dificultades para acceder a la titulación. Retrato de una paradoja de época." *Campo Universitario*. 3 (5) Enero-Junio 2022, pp. 1-18

Resumen:

A partir de nuestra inserción como docentes e investigadoras en la Licenciatura en Enfermería de una universidad del conurbano bonaerense, nos interesa visualizar puntos de continuidad y discontinuidad desencadenados por la pandemia por COVID-19 respecto de nuestras preocupaciones previas acerca de la meta "inclusión con calidad", el sentido de la inclusión de materias socio-humanísticas en carreras de salud y las tensiones entre las propuestas de formación profesional y las demandas del mercado laboral. Nos interesará mostrar cómo la pandemia representa un cristal inédito tras el cual aquellas se refractan de formas novedosas. Para ello buscaremos entramar situaciones concretas y locales con perspectivas globales acerca de la

¹ Dra en Ciencias Sociales. IESCODE-DCSyD/UNPAZ. Proyectos PISAC "La enfermería y los cuidados sanitarios profesionales durante la pandemia y la postpandemia del COVID-19 (Argentina, siglos XX y XXI)" y "Las prácticas pre-profesionales en Enfermería a partir de la pandemia del COVID-19. Un estudio de caso: la Universidad Nacional de José Clemente Paz" (IESCODE-UNPAZ) Correo electrónico: griseladissi@gmail.com

² Prof. en Ciencias Antropológicas. IESCODE-DCSyD/UNPAZ. Proyectos PISAC "La enfermería y los cuidados sanitarios profesionales durante la pandemia y la postpandemia del COVID-19 (Argentina, siglos XX y XXI)" y "Las prácticas preprofesionales en Enfermería a partir de la pandemia del COVID-19. Un estudio de caso: la Universidad Nacional de José Clemente Paz" (IESCODE-UNPAZ). liaferrero@gmail.com



Educación Superior, entendiendo que a través de este entretendido podemos conectar la preocupación acerca de la inclusión educativa con otros interrogantes y en diferentes escalas. Describiendo lo propio de las denominadas “Universidades del Bicentenario” y los desafíos singulares que representa insertarse como cientista social en una carrera de Enfermería, relataremos el modo en que fuimos experimentando la virtualización educativa, tanto desde nuestro rol docente como desde las inquietudes y demandas que fuimos recibiendo por parte del estudiantado. Finalmente, nos interesará contextualizar lo propio de nuestras materias en el marco general de la necesidad de nuevos profesionales, marcado por la pandemia, y la situación de las prácticas pre-profesionales necesarias para recibirse, pero imposible de ser realizadas bajo los formatos preexistentes.

Palabras Clave: Educación Superior, enfermería, pandemia, virtualización, inclusión educativa, calidad académica

Abstract:

This paper analyzes the continuities and disruptions triggered by the COVID-19 pandemic at a Nursing Undergraduate School, part of a National University located in the “Conurbano” (suburbs) of Buenos Aires. It's guided by our interest as both lecturers and researchers at such university. Our main focus is the “inclusive with quality” goal and contemporary discussions around it, the importance/impact of social and humanistic subjects in undergraduate Health programmes, and the arising tensions between professional training offers and the demands of the labour market. We are interested in showing that the pandemic represents an unprecedented crystal through which such discussions are refracted in novel ways. To accomplish this, we weave together local and concrete scenes with global perspectives on higher education, aiming to trace our concerns about educational inclusion through different levels and scales. By describing the specificities of the so-called “Bicentennial Universities” and the unique challenges of being a social scientist in a nursing school, we describe the ways in which we experienced educational virtualization, taking into account both our teaching roles and the concerns and demands from the student body. Finally, we contextualize our subjects within the general need for more health professionals amidst the pandemic, and the interruption of undergraduate internships, that both constitute a requirement for graduation and are impossible to be carried out under pre-pandemic forms within this new context.

Keywords: Higher Education, Nursing, Pandemic, virtualization, social inclusion, academic quality.



Presentación.

La pandemia del SARS-COV-2 ha afectado el mundo de una manera inédita, tanto por la rapidez de las transformaciones que ha impuesto como por la extensión que éstas han alcanzado. Mientras que la sensación resultante puede ser de arrasamiento, una mirada atenta sobre aspectos recortados de lo social puede mostrarnos continuidades y discontinuidades, entendiendo así las transformaciones como dislocamientos de preocupaciones previas, que las actualizan al tiempo que remarcan su vigencia.

El análisis de contextos locales posibilita recuperar no sólo la descripción de situaciones anteriores, contraponiéndolas con las realidades actuales, sino también valoraciones críticas de procesos preexistentes. Creemos conveniente aferrarnos a estas dimensiones a modo de brújula, comprendiendo los desafíos presentes a la luz de preocupaciones sostenidas. En otras palabras, describir los modos en que la pandemia se hizo presente en entornos singulares permite aprehender rupturas y continuidades en términos de prácticas e idearios; y son estos últimos los que permiten resaltar las permanencias.

A partir de nuestra inserción como docentes e investigadoras de una Licenciatura en Enfermería en una universidad del conurbano bonaerense, nos interesa visualizar puntos de continuidad y discontinuidad desencadenados por la pandemia por COVID-19 respecto de nuestra preocupación por la posibilidad de hacer del eslogan bajo el que se suelen encuadrar estas universidades, “inclusión con calidad”, una realidad palpable. También, respecto de nuestras preguntas acerca del sentido de la inclusión de materias socio-humanísticas en carreras de salud. Finalmente, respecto de las tensiones que pueden plantearse entre los objetivos académicos y profesionales que orientan los planes de estudios y las demandas concretas del mercado de trabajo, atendiendo a que nos desempeñamos como docentes en una carrera que con frecuencia es elegida debido a la pronta inserción laboral que promete. De este modo, nos interesará mostrar cómo la pandemia representa un cristal inédito tras el cual aquellas se refractan de formas novedosas.

La inclusión con calidad.

Para la escritura de este artículo nos posicionamos desde nuestra inserción en la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), una universidad que se autodefine como una de las “Universidades del Bicentenario”.



En el marco de una concepción social del Estado³, identificamos a la educación superior financiada por la jurisdicción nacional como un bien público y como un derecho. Coincidimos de tal modo con las preocupaciones que llevaron a la apertura, a partir de 2007, de una serie de universidades nacionales enmarcadas en la propuesta político-pedagógica que tuvo por objeto imbuir de un nuevo sentido a la dimensión democratizadora planteada inicialmente por la Reforma Universitaria de 1918. Emplazadas en territorios que se encuentran atravesados por múltiples desigualdades y situaciones de precariedad, estas universidades se caracterizan por su orientación hacia el ingreso masivo de sectores sociales cuyas oportunidades previas de acceder a la educación superior eran prácticamente nulas. Esto plantea una serie de desafíos novedosos, que han tendido a ser procesados a partir de diseños institucionales innovadores y continuos procesos de revisión (Roca y Schneider, 2018). La UNPAZ, fundada en el 2009⁴, es una de estas instituciones.

La denominación “Universidad del Bicentenario” distingue, entre otros aspectos, a las universidades que reciben estudiantes que suelen representar, en sus familias de origen, la primera generación que accede a la educación superior (Roca y Schneider, 2018). A la par de la intención de masificar el ingreso, estas Universidades se han definido con la intención de funcionar como actores sociales del desarrollo local, según consta en la mayoría de sus Planes de Desarrollo Institucional, anclando sus funciones de docencia, investigación y extensión en los territorios donde se emplazan. En este marco, nuestro posicionamiento personal y profesional nos ha llevado a preocuparnos por buscar continuamente estrategias que permitieran hacer de la meta “inclusión con calidad” un horizonte posible.

Lo anterior admite ser leído como un caso particular de un horizonte global: la preocupación por el sentido que asume la masificación en el acceso a la educación superior; en este sentido, es posible entramar lo que iremos desarrollando con perspectivas globales acerca de la Educación Superior, entendiendo que a través de este entretejido podemos anclar nuestras preocupaciones en diferentes escalas.

³ Entendemos como concepción social del Estado aquellas perspectivas y expectativas acerca de su rol irremplazable en el bienestar social como entidad organizadora, de manera exclusiva y excluyente, de territorios y poblaciones, lo que le confiere capacidad de llegar a la totalidad de las personas y de redistribuir recursos de variada índole. Esta concepción, propia del Estado Social e históricamente más ligada a las políticas propias de los Estados de Bienestar, se condice con los posicionamientos que señalan la importancia de ejercer una regulación y rectoría activas del conjunto de bienes y servicios ofrecidos a la población, así como la provisión propia de bienes y servicios de carácter público.

⁴ La UNPAZ fue fundada en aquel año, pero su puesta efectiva en funcionamiento se produjo en el 2010. Pese a esto último, institucionalmente se utiliza el 2009 como fecha de referencia.



Siendo un hecho esta masificación a nivel mundial, distintos actores sociales (globales y locales) han venido disputando su sentido. De un lado, quienes la identifican como una oportunidad para hacer buenos negocios. Del otro, quienes la defienden como la oportunidad para una democratización social en el acceso al conocimiento. En las últimas décadas (y sobre todo desde la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998) ha tenido lugar un fenómeno mundial de expansión de la educación superior que, por ser tanto inédito como persistente, ha llegado a recibir el apelativo de “revolución académica” (Ezcurra, 2011). Origen y resultado de lo anterior, la educación universitaria comenzó a ocupar un espacio cada vez mayor en las agendas políticas (Del Valle, 2016). Puesta en agenda y masificación, como procesos globales, contienen en su interior tendencias contradictorias y en conflicto, en la medida en que uno de sus motores ha sido la intención de incluir lo educativo como servicio transable a nivel internacional. Actores supranacionales como la UNESCO han ido marcando el contrapunto argumentativo con otros como el Banco Mundial o la Organización Mundial del Comercio, respecto de los modos de concebir al conocimiento y a las instituciones que lo imparten. Posicionándonos en este debate, nos interesa recuperar la equidad (a nivel nacional tanto como en el marco global), la pertinencia y la centralidad del financiamiento público como ejes de nuestras preocupaciones (Ezcurra, 2011; Juarros y Naidorf, 2007; Rovelli, 2018).

Las ciencias sociales en el campo de la salud

En nuestra inserción convergen líneas de reflexión acerca de la democratización universitaria con otras provenientes del campo específico de la enfermería. Un subcampo disciplinar tradicionalmente subalterno dentro del campo más amplio de las profesiones sanitarias, donde la medicina ha ocupado siempre la posición de mayor jerarquía (Malleville y Beliera, 2020). Y en articulación con aquello, una profesión altamente feminizada (Aspiazu, 2017; Pereyra y Micha, 2016).

Dentro de una Licenciatura en Enfermería, más específicamente dentro del primer ciclo, dictamos clases en materias del área socio-humanística. “Primer ciclo” se denomina a los primeros tres años de la carrera, donde es posible obtener un título intermedio profesionalizante. No obstante, las materias de nuestra área han sido pensadas principalmente en base a un perfil profesional jerarquizado, que ha acompañado la intención de fortalecer la titulación bajo las licenciaturas.



La formación universitaria en Enfermería ha sufrido una transformación en los años previos a la pandemia en nuestro país. Luego de más de 50 años de historia en la educación superior (Biernardt, Cerda y Ramacciotti, 2017), a partir de 2013 las licenciaturas fueron incluidas en el artículo n° 43 de la nueva Ley de Educación Superior (n° 24.521) entre las carreras consideradas “de interés público” y comenzaron a acreditarse periódicamente ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria⁵ (CONEAU), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Esta inclusión determinó la inclusión de una serie de estándares en los planes de estudio, entre los que se encuentra un mayor protagonismo de la denominada “área socio-humanística”, acorde a un nuevo perfil profesional del egresado en nuestro país, oportunamente acordado con actores sociales relevantes del campo.

Así fue que materias como Antropología de la Salud, que ya se venía dictando previamente, e Introducción a la Sociología de la Salud, recientemente incorporada, pasaron a ocupar un lugar relevante. Muchas veces, implicando la reducción de horas en las materias de las áreas biológica y profesional (Adissi y Ferrero, 2020; Ferrero, 2020). Dictar materias provenientes de las ciencias sociales en una carrera tradicionalmente orientada hacia el campo de las ciencias de la salud posee aristas particulares, puesto que se distancia del imaginario biologicista que ha ido organizando currículas tanto como expectativas de estudiantes (Adissi y Ferrero, 2020). Porque más que ofrecer prescripciones respecto de un buen hacer, promueven la problematización respecto de las realidades cotidianas en que se encuentran y en que se insertarán a futuro lxs estudiantes. En este sentido, nuestras materias han tendido a ocupar cierto lugar subalterno, dado su contenido teórico y su orientación reflexiva.

La tensión entre la jerarquización académica y la inserción laboral.

Nos encontramos dando clase en una universidad orientada por la preocupación acerca de la inclusión y la ampliación de derechos. Junto con la preocupación por el éxito de las trayectorias educativas de sus estudiantes, la UNPAZ ha nacido con el mandato de afianzar el vínculo con las “necesidades de su comunidad y su territorio”, según consta en el Plan de Desarrollo Institucional vigente. Dentro de este horizonte se incluyen sus distintas funciones (docencia, investigación, extensión). La creación de una carrera de Enfermería se enmarca en dichos horizontes.

⁵ A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior y la creación de la CONEAU, la evaluación y la acreditación fueron ganando terreno en las universidades argentinas, provocando cambios tanto a nivel de las instituciones como de las unidades académicas.



En tensión con la necesidad sentida de salida laboral por parte de los actores locales, la educación superior desde parámetros democratizantes ha sido planteada como una oportunidad cuyo sentido debe trascender el de ser una estrategia individual de ascenso social, para concebirse como un bien público. De este modo, se busca que las Universidades Nacionales –principalmente, las Universidades del Bicentenario– orienten sus fines al servicio de todxs y, de manera simultánea, a la integración de los sectores más desfavorecidos (Juarros y Naidorf, 2007; Rovelli, 2018).

Ahora bien, la enfermería es a la vez un campo formativo, y un campo profesional. El nuevo perfil de lxs egresadxs (en el marco del cual cobran sentido nuestras materias) también entra en tensión con las demandas del mercado de trabajo, donde predomina lo relativo a tareas y funciones vinculadas con la asistencia hospitalaria. Junto con la formación crítico-reflexiva propiciada por las ciencias sociales, el perfil de egresadx se orienta hacia la gestión, la investigación, la docencia, y la inserción en equipos interdisciplinarios de primer nivel de atención para la ejecución de acciones de promoción de la salud y prevención de enfermedades. La discusión respecto de en qué medida y de qué modos el acceso a la educación superior con ese perfil se relaciona con oportunidades reales de inserción laboral permanece abierta.

Según los datos que hemos ido construyendo a partir de la voz de profesionales y estudiantes, si bien el nuevo perfil esperado busca jerarquizar la disciplina, resulta altamente probable que lxs egresadxs deban insertarse en áreas de la atención intramuros, en los que se ponderan casi exclusivamente los conocimientos técnicos y biomédicos.

Una innovación que resultó visionaria.

Nuestras preocupaciones previas a la pandemia nos llevaron a compartir la senda puesta en marcha de registros de nuestra experiencia, a modo de “diarios de campo”, para construir datos concretos acerca de nuestras prácticas y en base a los cuales continuar desarrollando nuestras reflexiones compartidas. De esta manera, fuimos tomando nota de un proceso clave. “Clave” aún más desde hoy, y de manera insospechada, a partir de la pandemia por COVID-19. Pero antes de adelantarnos, nos detendremos mínimamente en los procesos de semi-virtualización de nuestras materias, acontecidos durante el 2019.



La matrícula de la Licenciatura en Enfermería en UNPAZ había ido creciendo en cada nueva inscripción. Según datos del Sistema de Organización y Control de Datos (SOCD) de nuestra Universidad, de 213 estudiantes inscriptxs para cursar alguna de las materias de Enfermería durante el primer cuatrimestre del 2012, siete años más tarde, el primer cuatrimestre de 2019 recibía un total de 1192 cursantes distribuidos en los cinco años de la carrera.

Siendo que aquel aumento representaba un signo alentador para la preocupación por democratizar el acceso, la UNPAZ se vio ante el desafío de responder a esta demanda a la par que buscaba generar los recursos necesarios. La contratación docente y la ampliación de designaciones, en ese sentido, pudo resolverse con la rapidez que era necesaria. Pero no así la capacidad áulica. Luego de ampliarse a edificios cercanos (a través de convenios con un centro municipal, escuelas, clubes y otras instituciones barriales), la opción elegida por la UNPAZ fue acompañar en el plazo inmediato la construcción edilicia con la virtualización parcial de algunas de sus materias. Entre ellas, las nuestras, dado que así lo permitían sus contenidos, netamente teóricos.

Al finalizar el primer cuatrimestre⁶ de nuestras respectivas cursadas bimodales —en parte presenciales, en parte virtuales—, y recuperando la preocupación por la meta “inclusión con calidad”, buscamos reflexionar sobre ese proceso. Nuestro balance no resultó positivo. Habíamos notado que muchos estudiantes no disponían de equipamiento ni suficiente conectividad, por lo que se conectaban a la plataforma virtual utilizando el servicio de internet inalámbrico desde el edificio de la propia UNPAZ y desde sus celulares. También nos enfrentamos a otra de las dimensiones propias de la denominada “brecha digital” (Quiroga Branda, 2014): buena parte del estudiantado no poseía suficiente familiaridad con las plataformas digitales, por lo que debíamos dedicar una parte del tiempo presencial de clases a explicar con detenimiento y recurrencia la forma de funcionamiento del campus en general y de nuestras aulas en particular. Estas explicaciones se realizaban de manera general e indirecta, ya que no contábamos en clase con el equipamiento necesario para poder hacer demostraciones o navegar por la plataforma para hacer pruebas, por lo cual no contribuía a subsanar la distancia con el campus.

⁶ 2º cuatrimestre 2019.



Dado que en los hechos la semi-virtualización implicó una reducción del tiempo que podíamos destinar al trabajo concreto con los contenidos de nuestras asignaturas, analizábamos, habilitar este formato iba de la mano con concebir que no era en definitiva tan sustancial abordar en su totalidad las unidades curriculares programadas. En tal sentido, conjeturábamos, el priorizar nuestras materias para el formato bimodal —de forma abrupta y sin consulta previa para pensar alternativas pedagógicas— parecía indicar cierta desconsideración respecto de la importancia de que los contenidos socio-humanísticos fueran trabajados y aprehendidos de manera efectiva. De esta manera, concluíamos, se volvía imprescindible “incluir la pregunta acerca de qué educación ofrecer para garantizar posibilidades reales de éxito” a lxs estudiantes de UNPAZ (Adissi y Ferrero, 2020).

Pandemia: caos y dislocamiento

Nuestra preocupación por la meta de “inclusión con calidad” previa a la pandemia se anclaba en las características propias de la UNPAZ —su propuesta, su población destinataria, su territorio, las herramientas con las que enfrentaba su constante crecimiento de la matrícula—; en el lugar singular que ocupan nuestras asignaturas en esta carrera; y en los debates respecto de la potencial jerarquización implicada por los nuevos procesos de acreditación. Acerca de estas preocupaciones reflexionábamos sobre nuestras prácticas y construíamos conocimiento cuando repentinamente, el contexto se modificó radicalmente. Aunque no por completo.

El año 2020 seguramente sea recordado a posteridad como aquel en que, por primera vez, el mundo se dislocó casi totalmente, y casi al unísono. Situándonos en la experiencia docente desde la cual nos interesa relatar este nuevo escenario disruptivo, el 9 de marzo de ese año se daba inicio al primer cuatrimestre del ciclo lectivo bajo la misma modalidad del año anterior. Paralelamente había noticias preocupantes del aumento de casos por COVID-19 en el mundo, y en Argentina empezaba a hablarse de los primeros casos, “importados” en ese momento, pero esto no parecía afectarnos. Sin embargo, unos días después, el domingo 15 por la tarde, en función de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) había declarado un estado de alerta a nivel mundial por la pandemia del COVID-19, el Gobierno Nacional resolvió suspender las clases presenciales en todo el país.

Las Universidades, al ser autónomas, no estaban compulsivamente incluidas en la medida. Sin embargo, la misma noche de aquel domingo las autoridades de la UNPAZ resolvieron suspender



hasta fin de mes la totalidad de actividades presenciales académicas de todos los niveles, junto con las prácticas pre profesionales y las acciones presenciales de investigación y extensión. Esa suspensión se fue prorrogando, y la Universidad fue definiendo continuar a través de la plataforma virtual de manera automática para las materias que ya contaban con su espacio allí, y crear a contrarreloj aulas virtuales para aquellas materias que no las tenían. Estas definiciones fueron locales, siendo heterogéneo el modo de respuesta a lo largo de las distintas Universidades Nacionales.

Aquel 15 de marzo de 2020, luego del comunicado de la Universidad, en los distintos equipos docentes comenzó a circular el desconcierto, ¿Cómo adaptar una cursada pensada con presencia de docentes y estudiantes en un aula, en una institución universitaria, a una plataforma virtual? ¿Con qué recursos contábamos como docentes para afrontar ese desafío? ¿Con qué recursos contaban lxs estudiantes? ¿Qué sucedía con la cotidianeidad de todxs? ¿Cómo diseñar y dictar las clases “a distancia”? ¿Cómo reorganizar nuestras vidas cotidianas, y con ellas nuestra tarea docente, en ese contexto?

Lo que habíamos valorado como una desventaja en términos de inclusión con calidad (la virtualización de parte de los contenidos), preguntándonos en qué medida no expresaba el lugar subalterno que las materias de contenido teórico y de ciencias sociales parecían estar ocupando frente a materias de contenido biológico y profesional, pasó repentinamente a convertirse en una ventaja comparativa. El lugar central que para nuestro análisis había tenido la profundización de las desigualdades entre estudiantes que podían mantener la periodicidad en la plataforma virtual, y aquellxs que no lo lograban, o que directamente no tenían acceso, súbitamente pasó a ser secundario. En marzo del 2020, éramos parte de las materias teóricas que ya contábamos con aula virtual y cierta experticia en educación a distancia, lo cual representaba una ventaja comparativa ante buena parte de nuestros colegas de UNPAZ, y del resto de las universidades nacionales.

La virtualización: esfuerzos en distintas escalas

Más allá de la diversidad de situaciones de partida, el esfuerzo realizado desde cada uno de los espacios académicos fue enorme. Ahora bien, es preciso señalar que tuvo lugar en el marco de una serie de políticas universitarias sobre las que aún está abierto el balance en términos de alcances y limitaciones.

Según el último censo nacional, con datos de ya hace más de una década, el 63,7% de los hogares en José C. Paz no poseían computadora. No obstante, con la pandemia desatada ya no había chance de detenerse a pensar si acaso virtualizar no representaba una “inclusión excluyente” (Lenz, 2016), en el sentido de invitar a participar de instituciones que luego resultarán expulsivas. Como comentamos, la UNPAZ se movilizó rápidamente para virtualizar todas las asignaturas posibles. En el caso particular de Enfermería, esto implicó convertir en educación a distancia todos aquellos contenidos que no requirieran instancias prácticas.

La plataforma Moodle de la UNPAZ ya había sido puesta en marcha. Esto permitió unificar formato y acceso a las distintas asignaturas, facilitando el dominio por parte de estudiantes. En el marco de un convenio del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM)⁷ con una empresa telefónica, la Universidad generó un espacio de almacenamiento virtual (una “nube”) propio, cuya extensión edu.ar permitía ingresar desde celulares sin necesidad de consumir datos. Posteriormente, se implementaron distintos cursos de formación docente: la capacitación en el uso de herramientas didácticas digitales permitía, además, profundizar la unificación de formatos, promoviendo así una mejor adaptación general a esta mediación tecnológica. De manera transversal a esas medidas, la Universidad había ido dictando una serie de resoluciones internas que permitieron a estudiantes y docentes clarificar los términos de la cursada, diseñando contratos pedagógicos acordes con la nueva situación cambiante —que, contrariamente a lo previsto, se prolongaba cada vez más en el tiempo—

Si bien distó de ser una garantía en sentido estricto, en la medida en que no se han podido resolver problemas de equipamiento y conectividad a nivel de los hogares, los esfuerzos institucionales han contribuido a sostener, o incluso a ampliar, el acceso a la educación virtual. Cabe preguntarnos qué sentidos concretos asume esa inclusión, qué significa, cómo, y para quiénes. Recuperando, además, que el concepto de “territorio” ocupaba antes un lugar fundamental en las propuestas de la UNPAZ, y también determinaba fuertemente el perfil local del estudiantado.

Mientras tanto, nuestra preocupación por la inclusión seguía vigente. Al mismo tiempo, asumía nuevos ropajes: desde nuestro rol de docentes, comenzábamos a recibir una multiplicidad inédita de demandas por parte de lxs estudiantes, que estaban lejos de responder a lo específico de la

⁷ Ente descentralizado autárquico que funciona en el ámbito de la Jefatura de Gabinete de Ministros.



relación de enseñanza y aprendizaje. En muchos casos, aparecían como relatos pormenorizados de situaciones de privación económica, precariedad habitacional, o violencia doméstica.

El caos del inicio de la pandemia y el aislamiento social nos había transformado en referentes prácticamente exclusivos de la universidad. Éramos la “cara visible”, las personas a quienes tenían más fácil acceso, éramos quienes respondíamos. El resto de la institución parecía quedar en sombras. Por momentos, incluso, parecía no estar. ¿Qué era ser una institución en este momento? ¿En qué consistía una universidad pública? En la confusión inicial, parecíamos ser nosotrxs, desde nuestras casas, con nuestros equipamientos, y tratando de organizar nuestras propias vidas cotidianas.

Al límite del desborde, comenzamos a preguntarnos de qué manera sostener la cursada, no perdiendo de vista nuestra meta de inclusión y no resultar expulsivas. Consideramos que era necesario clarificar que nos encontrábamos en el marco de una institución que, aunque no resultara tan ostensiva como en la presencialidad, se encontraba mediando en nuestros intercambios (cita anonimizada, en prensa). El apego a las plataformas virtuales y a las normas universitarias nos ayudó en este movimiento, al que fuimos entendiendo como un proceso de igualación. Estábamos en definitiva buscando contribuir a que todxs tuvieran las mismas oportunidades de contar con nosotras desde nuestro rol docente. Pero, ¿resultaba suficiente? ¿En qué medida eran inclusivas nuestras propuestas? ¿Podíamos sostener nuestros parámetros de exigencia comunes ante grupos con condiciones totalmente heterogéneas de conectividad, equipamiento y familiaridad con la utilización de herramientas digitales? ¿En qué medida resultaba pertinente diversificarnos en nuestra tarea docente, adaptándonos a múltiples demandas y necesidades? ¿En qué medida lográbamos hacerlo, sin que fuera en detrimento de nuestra propia organización cotidiana, dada la peculiaridad de nuestro trabajo, ahora en contextos domiciliarios?

Lo que persiste irresuelto: el campo práctico y el acceso a la titulación

Con el correr de los cuatrimestres, la mediación tecnológica de nuestra tarea docente comenzó a rutinizarse. Esto la volvió relativamente predecible no sólo para nosotras mismas, sino también para lxs estudiantes, estabilizando de algún modo las expectativas recíprocas. Las preocupaciones se sostuvieron, o se reforzaron junto con la prolongación indeterminada del distanciamiento físico. Ahora bien, como comentamos arriba, esta relativa “normalidad”, fue únicamente posible en las



materias que no incluyen campo práctico, como las nuestras. Dado que estamos en el marco de una propuesta formativa más amplia, no podemos dejar de advertir algunas implicancias.

En las carreras de Enfermería, la mayor parte de las materias del área profesional tienen como condición de aprobación la realización de una determinada cantidad de horas prácticas. Dichas prácticas se realizan, dependiendo de la materia, en ámbitos hospitalarios, comunitarios, de simulación, o barriales. El proceso de acreditación que atravesó la carrera uniformizó esa necesidad, generando estándares específicos. De tal modo, el denominado “campo práctico”, integrado por todas las asignaturas que incluyen este tipo de requerimientos, no remite a cualquier situación práctica, sino a la intención de promover el desarrollo de habilidades y destrezas ejercitadas de manera suficiente en entornos que deben reunir una serie de características. Aquel acompaña los cinco años de la Licenciatura, e incluye tanto asignaturas únicamente prácticas como otras que poseen un porcentaje de su carga horaria bajo este formato. El conjunto de aquellas es denominado también “prácticas profesionalizantes” o “prácticas pre-profesionales”.

Las medidas de aislamiento y distanciamiento físico implicaron la imposibilidad de acceder a las Instituciones con las que la Universidad tiene convenios para el desarrollo de prácticas. Los establecimientos de salud dejaron de ser considerados como ámbitos propicios para el desarrollo de procesos formativos, y las instituciones comunitarias debieron restringir al máximo la circulación y el contacto interpersonal. Como consecuencia, un número importante de estudiantes vio imposibilitada su graduación, sea como enfermerx profesional o para la licenciatura.

La necesidad de acceso a la titulación, en contextos donde el mercado laboral demanda continuamente el ingreso de nuevos profesionales, tendió a provocar hastío y desaliento. Sin haber encontrado resoluciones previas, 2021 dio comienzo a una serie de demandas ante las autoridades de la carrera y de la Universidad por encontrar solución efectiva de esta situación paradójica. En el marco de la acreditación universitaria no resulta posible o conveniente acceder a demandas de certificación de prácticas que no coinciden con los estándares requeridos, limitando las alternativas posibles. Era necesario generar una estrategia acorde con los parámetros propios de la acreditación, algo que aparecía bastante difícil comunicar: esto tensionó las expectativas de lxs estudiantes, dada la existencia de instituciones con otros requerimientos.



Varios fueron los reclamos directos e indirectos por parte del estudiantado solicitando la apertura del campo práctico y/o la homologación de horas en prácticas diversas. Posteos y “escraches” en redes sociales, incluyendo sitios oficiales de la Universidad, e incluso la amenaza de realizar medidas presenciales como un acampe, fueron generando presión a nivel local. Mediando resoluciones del Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Universidades, y luego de una serie trabajosa de debates y acuerdos, surgieron nuevas “Pautas de reconocimiento académico para la formación práctica en emergencia” a principios del mes de mayo. Tratando de aminorar el conflicto, las autoridades se comprometían mediante nota formal a avanzar en la validación de prácticas de simulación, a homologar como prácticas preprofesionales diferentes actividades presenciales o virtuales que se hubieran realizado durante el período y que pudieran ser consideradas como equivalentes a lo previsto por el Plan de Carrera, y a generar una nueva propuesta para las horas prácticas que permanecieran pendientes de acreditación sobre todo para lxs estudiantes cercanxs a la titulación.

Mientras tanto, quienes han completado el primer ciclo se encuentran mayormente trabajando en el campo de la enfermería. La falta de acceso a la titulación se tradujo, en algunos casos, en la necesidad de aceptar trabajos con mayor precarización, dado que las tareas coinciden con las que haría cualquier profesional, pero se realizan sin contar con una matrícula habilitante.

Por otra parte, nuevas dificultades han aparecido de manera transversal a las materias prácticas y las teóricas. El reacomodamiento de rutinas y horarios durante 2020 provocó que, aún cuando se comenzara a habilitar gradualmente la posibilidad de realizar algunas prácticas, la sobrecarga laboral o bien los horarios de trabajo reduzcan las posibilidades de participación, dado que estas instancias por definición requieren un compromiso sincrónico.

A su vez, la falta de perspectivas de graduación por la situación del campo práctico, y el desgaste de las tareas laborales a partir de la pandemia, ha desencadenado también que las propuestas virtuales, incluso las asincrónicas, encuentren estudiantes con dificultades para sostener la concentración requerida por la lectura o el compromiso con las ejercitaciones solicitadas en pos de la apropiación de contenidos. Situación que cabría analizarse como entrampamiento: por un lado la dificultad de avanzar con las trayectorias formativas, y por el otro, oportunidades de empleo en condiciones que obstaculizan las trayectorias formativas.



A modo de reflexión.

A partir de nuestra inserción como docentes-investigadoras de una Universidad del Bicentenario, recuperamos las preocupaciones que orientaban nuestras búsquedas tanto pedagógicas como investigativas previas a la pandemia: tender a una inclusión con calidad en la Educación Superior, en el marco de materias socio-humanísticas de una carrera de salud que genera expectativas fuertemente vinculadas a una pronta inserción en el mercado laboral, como la Enfermería.

Hemos buscado compartir los modos en que las estrategias ensayadas para lograrlo se vieron afectadas a partir de la pandemia por COVID-19, cobrando nuevas formas. Nuevas formas en las que, sin embargo, reconocemos continuidad con los horizontes previos. Es por eso que consideramos que la pandemia admite ser entendida como un cristal inédito tras el que las circunstancias previas se refractan de formas novedosas.

¿En qué medida continúa vigente la posibilidad de incluir en nuestras instituciones a sectores socialmente desfavorecidos? ¿Es posible hacer frente en estos contextos a la segmentación educativa, incluyendo con calidad a una primera generación de estudiantes universitarios? ¿Cómo diseñar estrategias efectivas para los trayectos formativos en pandemia?

En una primera mirada, pareciera que en la actualidad los esfuerzos deben ser multiplicados. Ahora bien, ¿qué cuota de estos esfuerzos pueden asumir las instituciones? ¿cuáles son los límites para los esfuerzos personales, a fin de conservar las metas democratizantes?

Mientras que como docentes hemos ido experimentando nuestras propias limitaciones, desde la perspectiva de lxs estudiantes, el panorama resulta aún más sombrío. Porque la vivencia de la muerte cercana y continua en el marco de sus inserciones laborales es una realidad ante la cual poco podemos decir; porque las condiciones de desgaste emocional y sobrecarga laboral sólo pueden ser comprendidas cabalmente desde adentro; porque la urgencia de la titulación y la desesperanza de que cada vez parezca más lejana lxs lleva incluso en ocasiones a enojarse con nuestras exigencias de calidad. Y tal vez tengan razón.



Hemos buscado con esto recalcar en la cotidianeidad de nuestros contextos locales con la intención de entrar en diálogo con quienes trabajan, piensan, sienten y confían en y acerca de la Educación Superior. Seguramente haya puntos en común con otras muchas situaciones —cuáles, con qué situaciones, es algo que confiamos poder desentramar de manera colectiva. Porque, creemos, las respuestas y las soluciones nunca se encuentran en solitario.



Bibliografía de referencia

- Aspiazu, E. (2017) Las condiciones laborales de las y los enfermeros en Argentina: entre la profesionalización y la precariedad del cuidado en la salud. En Trabajo y Sociedad. 28
- Biernardt, Cerda, Ramacciotti, (2017) La salud pública y la enfermería en la Argentina. Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Briceño-León, R. (2003). Las ciencias sociales y la salud: un diverso y mutante campo teórico, Ciencia e Saúde Coletiva, 8(1), 33-45.
- Adissi, G. y Ferrero, L. (2020). Cartografías Del Sur Revista De Ciencias Artes Y Tecnología, (11), 21–46. <https://doi.org/10.35428/cds.v0i11.185>
- Ferrero, L. (2020) "Enfermería y cuidado: tensiones y sentidos en disputa". En: Ramacciotti, Karina Inés Historias de la enfermería en Argentina: pasado y presente de una profesión / Karina Inés Ramacciotti. - 1a ed. - José C. Paz : Edunpaz.
- Adissi, G. y Ferrero, L.. La virtualización como desafío para una educación superior inclusiva. Ponencia presentada en las II Jornadas Democracia y Desigualdades, EDUNPAZ, en prensa.
- Del Valle, D. (2018). "La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región". En Del Valle, D. y Suasnabar, C. (comps.) Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008. Buenos Aires: IEC-CONADU/ CLACSO / UNA
- Ezcurra, A.M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. En Cadernos Pedagogia Univeritária, Universidade de Sao Paulo, Brasil.
- Ezcurra, A.M. (2011) Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/ Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Juarros, F. y Naidorf, J. (2007) "Modelos universitarios en pugna: Democratización o mercantilización De la universidad y del conocimiento Público en argentina". Avaliação (Campinas; Sorocaba) 12(3). 483-504
- Lenz, S. (2016). "Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización. Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia". En Del Valle, D. et al. (comps.), El derecho a la Universidad en perspectiva regional. Buenos Aires: IEC-CONADU/CLACSO.



- Malleville, S., & Beliera, A. (2020). El lugar del reconocimiento en el trabajo de enfermería. Estudios Del Trabajo. Revista De La Asociación Argentina De Especialistas En Estudios Del Trabajo (ASET), (59). Recuperado a partir de <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/73>
- Pereyra, F., Micha, A. (2016). La configuración de las condiciones laborales de la enfermería en el Área Metropolitana de Buenos Aires: un análisis en el cruce del orden de género y la organización del sistema de salud. En Salud Colectiva, 12 (2), pp. 221-238
- PRONAFE, Plan de Tutorías Docentes Virtuales para enfermería, 2020
- Quiroga Branda, P. E. (2014). De nativos, inmigrantes y la brecha digital. Una revisión crítica del abordaje educación/tecnología. Ponencia Presentada en el XII Congreso ALAIC. Lima Perú.
- Ramacciotti K. (2020) Cuidar en tiempos de pandemia. En Descentrada, 2020, 4(2), Septiembre, ISSN: 2545-7284DOI: <https://doi.org/10.24215/25457284e126>
- Roca, A. y Schneider, C. (2018) (comps.) El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento. Avellaneda: Undav Ediciones/ José C. Paz: UNPaz/ Moreno: Universidad Nacional de Moreno/ Hurlingham: Universidad Nacional de Hurlingham/ Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Rovelli, L. (2018) “Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI” En Del Valle, D. y Suasnábar, C. (comps.) Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008. Buenos Aires: IEC-CONADU/ CLACSO / UNA
- UNPAZ, 2021: Resolución nº 228