



Aspectos simbólicos de la enseñanza remota de emergencia en América Latina: una mirada desde los estudios organizacionales

Symbolic aspects of remote emergency teaching in Latin America:
a look from organizational studies

 **Lorena Litai Ramos Luna** ✉
Universidad Autónoma Metropolitana
lorena.litai@xanum.uam.mx
Ciudad de México, México

 **Aydé Cadena López**
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
ayde.cadena@uacm.edu.mx
Ciudad de México, México

✉ Autor por correspondencia

Resumen:

La pandemia por COVID-19 provocó transformaciones en el ámbito social, económico, político, de la salud, científico, educativo, entre otros, que, a su vez, generaron nuevos símbolos y significados que han redefinido a cada área. Específicamente, en el plano educativo, la educación a distancia es uno de los campos donde más se ha percibido esa transformación de las concepciones que la definían y el arraigo de nuevos símbolos o significados que bien merecen ser estudiados desde un enfoque crítico. En ese sentido, el campo de los estudios organizacionales ofrece una visión constructivista y transdisciplinaria que permiten la comprensión integral de dichos elementos. Así, el objetivo es analizar los aspectos simbólicos de la enseñanza remota de emergencia y cómo han impactado en la reconfiguración del campo de la educación superior a partir de la pandemia de COVID-19. Con base en un análisis de tipo teórico, la principal aportación consiste en identificar ciertos símbolos y significados que han cambiado la concepción sobre la educación superior: el reconocimiento de la educación a distancia y los recursos digitales como herramientas principales para la educación; la necesidad de los modelos híbridos y del aprendizaje mixto; la configuración de nuevos retos para los estudiantes, los profesores y las instituciones educativas.

Palabras clave: COVID-19; Educación a distancia; Estudios organizacionales; Enseñanza remota de emergencia; Símbolos y significados.

Abstract:

The pandemic caused by COVID-19 caused transformations in the social, economic, political, health, scientific and educational spheres, among others, which in turn generated new symbols and meanings that have redefined each area. Specifically, at the educational level, distance education is one of the fields where this transformation of the concepts that defined it has been most perceived and the rooting of new symbols or meanings that well deserve to be studied from a critical perspective. In this sense, the field of organizational studies offers a constructivist and transdisciplinary vision that allows the comprehensive understanding of these elements. Thus, the objective is to analyze the symbolic aspects of remote emergency education and how they have impacted on the reconfiguration of the higher education field since the COVID-19 pandemic. Based on a theoretical analysis, the main contribution is to identify certain symbols and meanings that have changed the concept of higher education: the recognition of distance education and digital resources as main tools for education; the need for hybrid models and mixed learning; the shaping of new challenges for students, teachers and educational institutions.

Keywords: COVID-19, Higher education; Organizational studies; Distance remote teaching; Symbols and meanings.

Cómo referenciar:

Ramos Luna, L.L., & Cadena López, A. (2022). Aspectos simbólicos de la enseñanza remota de emergencia en América Latina: una mirada desde los estudios organizacionales. *Emerging Trends in Education*, 5(9), 1-13. <https://doi.org/10.19136/etie.a5.n9.5041>

Disponible en:

<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging>

DOI:

<https://doi.org/10.19136/etie.a5.n9.5041>

| | | |
|------------------|------------------|-------------------|
| Recibido: | Aceptado: | Publicado: |
| 23/03/2022 | 07/06/2022 | 01/07/2022 |

Emerging Trends in Education
e ISSN: 2594-2840
Volumen 5, Número 9, Julio - Diciembre 2022



Aspectos simbólicos de la enseñanza remota de emergencia en América Latina: una mirada desde los estudios organizacionales

| Introducción

La enseñanza remota de emergencia es definida como la respuesta decretada por los gobiernos para hacer una transición entre el proceso de enseñanza tradicional basado en la presencialidad a la migración de los aprendizajes a la modalidad en línea para garantizar la continuidad de las funciones sustantivas universitarias. En algunos casos se le identifica como *coronateaching*, puntualizando el hecho de que ha sido un proceso improvisado sin llevar a cabo transformaciones concretas en la organización pedagógica de los cursos, o los planes y programas de estudio o en la capacitación del cuerpo docente en la adquisición de competencias digitales, metodologías o adecuación de procesos de evaluación (Pardo & Cobo, 2020; Peña, 2021; Ramos, 2020). Lo anterior se debe a que, para muchas instituciones educativas, supuso una forma de adaptación a la crisis y no una actividad planificada.

El término se diferencia de otros como educación en línea, educación virtual y educación a distancia, aunque comúnmente se utilizan como sinónimos. La educación en línea consiste en la interacción sincrónica de docentes y estudiantes en un entorno digital facilitado por recursos tecnológicos. Su principal ventaja es reducir las barreras geográficas al entablar comunicación en tiempo real. Por su parte, la educación virtual requiere de una plataforma que albergue los recursos, contenidos y actividades de evaluación para que los participantes interactúen con ellos de manera asíncrona; se caracteriza por su flexibilidad y la búsqueda de espacios como los foros de discusión para avivar la participación colectiva. En último término, la educación a distancia incluye líneas de comunicación síncronas y asíncronas con programas flexibles que permite a los educandos ejercer control

sobre el tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje (Peña, 2021). Ante la declaración de emergencia global debido a la pandemia de COVID-19, las universidades en América Latina tuvieron que adaptarse a una nueva realidad, incorporando durante la etapa de confinamiento, actividades de enseñanza aprendizaje a distancia con una progresión hacia modelos híbridos conforme se mostraron avances en la vacunación. De igual manera, lo que en un principio se retoma como medida de emergencia, transita a un proceso de institucionalización (Arias Ortiz, et al., 2021; Salto, 2020; UNESCO & IESALC, 2021).

La demanda actual implica retomar los aprendizajes que la pandemia ha dejado en las instituciones universitarias y sobre todo hacer una evaluación a profundidad de lo acontecido durante la implementación de la enseñanza remota de emergencia, de cara a los desafíos del futuro que implican una preparación continua ante cualquier tipo de contingencia. Además, dada la resignificación del campo de la educación superior en el contexto de pandemia, en asociación con los vertiginosos avances tecnológicos y los cambios en las formas en que se crea y consume contenido digital, la prioridad es innovar en los procesos de enseñanza aprendizaje y brindar soluciones flexibles encaminadas a que los programas educativos tengan la opción de ser presenciales, mixtos o a distancia, en aras de garantizar el derecho a la educación.

Dadas la pluralidad de medios síncronos y asíncronos que se emplearon por las universidades durante el confinamiento, es pertinente señalar que la enseñanza remota de emergencia forma parte del campo de la educación superior, específicamente, de la vertiente a distancia, pero se diferencia de la misma al integrarse como una ventana temporal, producto de la contingencia,

cuya fundamentación metodológica y pedagógica se dio de manera progresiva, amparada en las formas de gobierno universitario, en razón de mantener la continuidad de las funciones sustantivas por lo que en este trabajo se denominará como un subcampo. Pese a que progresivamente se retoma la presencialidad, la enseñanza remota de emergencia se ha incorporado al *habitus* de las prácticas universitarias, por lo que se puede afirmar que ha reconfigurado el campo de la educación superior.

Ante ello, los Estudios Organizacionales (EO en adelante) brindan un marco explicativo para poder comprender los aspectos simbólicos que dan sentido a las subjetividades, las acciones y las relaciones que los seres humanos establecen dentro de las organizaciones (Gonzales-Miranda, 2020). Así, los EO reconocen al individuo como un ser simbólico y subjetivo que construye su propia realidad, a partir de la asignación de significados que le permiten dar sentido a las acciones que realiza en un espacio y tiempo determinados (Chanlat, 2019). A partir de ello, asegura Bourdieu (2001), se conforman campos sociales identificados con *habitus* particulares que, cuando se transforman, cambian la configuración de estos.

En ese sentido, el objetivo es analizar teóricamente los aspectos simbólicos de la enseñanza remota de emergencia y cómo han impactado en la reconfiguración del campo de la educación superior a partir de la pandemia de COVID-19. Para ello, se recuperan a los EO porque ofrecen un enfoque crítico de los procesos o elementos -materiales y simbólicos- que influyen en el comportamiento de las personas y de las organizaciones; a partir de los cuales se integran campos y subcampos organizacionales que responden a las necesidades de entornos específicos (De la Rosa, et. al., 2017). El estudio consiste en análisis de orden teórico realizado con base en la consulta de literatura sobre los EO y de ciertos elementos que este campo de estudio ofrece para analizar el aspecto simbólico en los campos organizacionales.,

Aunado a ello, se examinaron fuentes recientemente publicadas acerca de las repercusiones de la pandemia en la educación superior para identificar los elementos que surgieron y/o se reforzaron durante la crisis sanitaria y han caracterizado a la enseñanza remota de emergencia. A partir de establecer esa relación entre algunos autores relevantes de los EO y la literatura actual sobre educación superior, en este trabajo se reconocen los elementos identificados como símbolos, mismos a partir de los cuales se integra un nuevo subcampo organizacional de la educación superior.

El trabajo se estructura en tres apartados: en el primero, se analiza a los EO como un campo que permite el estudio integral de los símbolos y significados, a partir de los cuales se configuran campos y subcampos organizacionales que responden a las demandas del entorno. En el segundo, se estudia cómo durante la pandemia se afianzaron elementos simbólicos que configuraron el subcampo de la enseñanza remota de emergencia en América Latina. En el tercero, se exponen posibles aristas para el análisis de tales elementos desde ciertos aportes de los EO. Finalmente, se concluye que las medidas de distanciamiento social obligadas ante la crisis sanitaria ocasionaron el arraigo de aspectos simbólicos que dieron forma al subcampo de la enseñanza remota de emergencia. A ello, resulta menester abrir una agenda de investigación donde se profundice el estudio de los elementos identificados.

Los estudios organizacionales: un campo para la comprensión de símbolos.

Si bien la Administración, la Teoría de la Organización (TO) y los EO son tres disciplinas o campos que comparten algunos preceptos sobre el análisis organizacional, también parten de premisas que los diferencian y que les otorgan una identidad propia. Así, los tres han establecido vínculos continuos y paradójicos por medio de los cuales

se contradicen, pero también se complementan (Barba, 2013).

La Administración como disciplina surge a mediados del siglo XVIII y se consolida a principios del siglo XIX, enfocada en la regulación de la producción a través de métodos de trabajo cuyo principal fin es la eficiencia (Barba, 2013). Así, la administración se establece como una ciencia social aplicada, cuyo objeto de estudio puede analizarse desde dos aristas: el acto administrativo -la acción- y el lugar donde se realizan dichas acciones -la organización-. Si bien, con ello el objeto de estudio de la administración tiene una connotación social, también es verdad que esta se ha concentrado en los elementos técnicos y económicos que subyacen en ambas aristas (Abad-Merchán, 2022).

En ese sentido, la administración comparte el enfoque objetivo-positivo de la TO, a partir del cual ambas disciplinas se preocupan por alcanzar la eficiencia dentro de las organizaciones, especialmente la empresa. La TO se conforma con un conjunto de teorías que, desde diversas perspectivas, abordan elementos variados a través de los cuales se puede alcanzar aquella eficiencia. Hatch (2018) distingue tres perspectivas que, desde visiones epistemológicas y ontológicas diferentes, han contribuido a la teorización de las prácticas dentro de las organizaciones: la perspectiva moderna, la cual se basa en una ontología objetiva y una epistemología positiva; la perspectiva simbólica con una ontología subjetiva y una epistemología interpretativa; y la perspectiva posmoderna que se basa en una ontología lingüística y una epistemología reflexiva. Así, TO Se considera una disciplina que, con base en la evolución de sus perspectivas, ha buscado explicar la funcionalidad de las organizaciones.

De las últimas dos perspectivas y de las críticas realizadas a los estudios generados desde la primera, surgen los EO como “una serie de conversaciones que ayudan a

constituir a las organizaciones a través de términos derivados de paradigmas, métodos y supuestos derivados de conversaciones anteriores” (Clegg & Hardy, 1996, p. 3). Ante ello, no sólo se relaciona con la administración y la teoría de la organización, sino que también con otras disciplinas, como la sociología, la ciencia política, la economía y la psicología, entre otras; de las cuáles ha obtenido importantes aportes para la configuración de sus corrientes teóricas (Montaño, 2004).

Así, los EO se distinguen como un campo de estudio fragmentado, el cual se integra por varias corrientes teóricas y metodologías, especialmente cualitativas, a partir de las cuales intentan explicar la diversidad de las realidades organizacionales locales. Esto con base en el reconocimiento y estudio de elementos hasta entonces relegados en el estudio organizacional, tales como: el poder y el conflicto, la cultura, la complejidad, la ambigüedad, la identidad y el aprendizaje, entre otros (Ramírez-Martínez & Gonzales-Miranda, 2019). La fragmentación del campo y el interés por la comprensión de las localidades específicas se da especialmente en los EO surgidos en Latinoamérica, con los avances analíticos realizados en México, Brasil y Colombia sobre las problemáticas particulares de cada región (Gonzales-Miranda & Ramírez- Martínez, 2017).

Además de tener vinculaciones con la Administración y la TO, comparte referentes teóricos y críticos con otros campos del estudio organizacional como son los estudios críticos de gestión. Ante ello, a partir de la teoría crítica y el posmodernismo, los EO han buscado comprender y cuestionar el statu quo que prevalece en las organizaciones, con base en el otorgamiento de la voz a los grupos históricamente marginados y silenciados; aunado a la identificación y análisis de los mecanismos de dominación que han prevalecido en las organizaciones (Gonzales-Miranda, 2020).

Al ser considerado un campo de las ciencias sociales, los EO reconocen a las organizaciones como una construcción

que sucede en un ámbito material y objetivo, pero también en un ámbito simbólico y subjetivo. El primero permite analizar las acciones de los integrantes de la organización desde una perspectiva concreta y objetiva; y el segundo hace posible la configuración de una perspectiva simbólica y subjetiva, donde se busca identificar y comprender los vínculos significativos, interpersonales y sociales que las personas establecen con su entorno y que conlleva cada una de sus acciones (De León- Jiménez, 2019).

Ambas perspectivas ayudan a concebir a las organizaciones como constructos que se forman en una realidad específica, configurados a partir de las relaciones que establecen los seres humanos (Gonzales-Miranda, 2020). Así, se reconoce que estos son quienes dan sentido a su realidad, a partir de símbolos y significados, la construyen a través de su capacidad de acción, y la interpretan a partir de sus subjetividades. Ante ello, el reconocimiento de la existencia y subjetividad del sujeto en las organizaciones se vuelve elemental, implica la consideración de la vida psíquica, simbólica e identitaria, la cual condiciona y da sentido a las acciones de los individuos como expresiones de su auto representación (Chanlat, 2019).

Los seres humanos, dice Chanlat (2019), son sujetos simbólicos en la búsqueda y fabricación constante de significados que les permitan representar e interpretar la realidad que los rodea. Los símbolos se entienden, entonces, como formas figuradas por las cuales el ser humano intenta comprender y comunicarse con el entorno que lo rodea, por ello “los símbolos son capaces de otorgar valor significativo y comprensivo a los hechos o a la realidad en sí” (Sola-Morales, 2014, p. 13). Para Lotman (2002) los símbolos son aquellos elementos que pueden ser tangibles o intangibles, verbales o visuales, materiales o valorativos, formales e informales, etcétera; a partir de ellos, se construye un sistema, se definen las características que lo integran y se consolidan las lógicas que éste seguirá. Entonces, “el símbolo interviene como mecanismo preciso de la memoria colectiva” (p. 100),

ya que, a través de los símbolos que son compartidos de manera colectiva, un sistema adquiere sentido y legitimidad. Así, los símbolos colectivos son los que sustentan los valores, creencias, prácticas y rutinas de los integrantes que conforman un sistema.

A partir de los símbolos y significados que los seres humanos otorgan a su realidad se conforman sistemas o universos, estos son denominados por Bourdieu (2001) como campos sociales; estos pueden pensarse como microcosmos relativamente autónomos, pues tienen su propia dinámica, pero que también forman parte de un espacio social. Bourdieu (2001) afirma que dichos campos cuentan con un capital el cual los integrantes van a querer dominar, para lo cual establecen relaciones objetivas y subjetivas basadas en acciones concretas y en símbolos y significados que se adjudican a dichas acciones. Algunos de aquellos campos son el político, el económico, el religioso, el deportivo, el científico y el escolar.

Para Bourdieu (2001), cada campo desarrolla un *habitus* que son aquellas disposiciones duraderas y transferibles que definen a cada campo en un espacio-tiempo. Concretamente, el *habitus* se puede definir como aquellas experiencias objetivas o subjetivas, materiales o simbólicas, que conforman determinada estructura, la cual responde a las condiciones particulares. En ese sentido, cuando los símbolos y significados cambian el *habitus*, el campo se reestructura.

En el estudio organizacional, los conceptos de campo y *habitus* permiten vislumbrar a las organizaciones como agentes que simultáneamente integran campos o subcampos organizacionales. Estos se cimentan en ciertos comportamientos que adquieren sentido a través de elementos materiales y simbólicos, los cuales responden a las necesidades de cada entorno específico. Entonces, cuando el entorno cambia, dichos elementos se transforman o surgen otros que dan paso a la formación de un nuevo campo o subcampo (De la Rosa, et al., 2017).

En ese sentido, este trabajo busca identificar los aspectos simbólicos que se arraigaron o surgieron a raíz de la pandemia por COVID-19 y que dieron forma a la enseñanza remota de emergencia como un nuevo subcampo de la educación. Sin embargo, para poder identificar dichos aspectos, se considera necesario hacer un breve repaso sobre los antecedentes de la educación en línea en América Latina y el surgimiento de la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia.

De la educación superior a distancia a la enseñanza remota de emergencia

La educación a distancia se ha convertido en uno de los pilares de los indicadores de cobertura a nivel mundial, abriendo camino para democratizar la educación. Su relevancia y aceptación han sido posibles gracias al progreso de las tecnologías de la información, el conocimiento que se acrecienta permanentemente y la expansión de los medios digitales para su distribución. Múltiples universidades en América Latina en los últimos años han invertido y gestionado innovaciones para desarrollar programas de educación a distancia; modalidad que ha desencadenado nuevas prácticas de enseñanza, regionalización de sedes, diferenciación institucional y creación de comunidades de aprendizaje virtuales (Cruz & Rama, 2016; Rama, 2015).

A partir de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) en 1970, se creó la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación con la finalidad de atender las necesidades de personas en situación de exclusión educativa y laboral. Se generaron propuestas concretas para declarar a la educación como un pilar en el desarrollo de los individuos en la sociedad y avanzar en el reconocimiento de esta como un derecho humano. En esa década, surge en Inglaterra la *Open University* y en España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Lo anterior tuvo

impacto en Latinoamérica en un periodo que se reconoce por la masificación de la educación superior, dando lugar a la educación a distancia a través de un modelo semipresencial gestado en sedes distribuidas por región. Los primeros programas a distancia se diseñaron para atender a grupos estudiantiles que no pertenecían al sistema de educación pública, egresados de formación técnica, o jóvenes provenientes de zonas con nulo acceso a la educación superior que requerían de certificación para integrarse en los sectores productivos (Amador, 2012; Rama, 2012; 2015; 2021).

Las primeras instituciones especializadas fueron la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, la Universidad Nacional Abierta de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, las cuales implementaron exámenes de selección para regular el acceso, sesiones de tutoría presenciales y materiales didácticos impresos. No obstante, situaciones como el escaso control en el diseño instruccional, y problemas relacionados con el financiamiento, generaron cuestionamientos sobre su calidad. Cabe destacar que la apertura de programas de estudio a distancia se ligó, en su mayoría, a las universidades existentes, como es el caso de México donde instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla crearon sedes y guías didácticas especializadas para ofertar esta modalidad. Por otro lado, el sector privado se valió de la apertura de mercado para incursionar en esta modalidad, siendo la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador, una de las primeras en diseñar programas educativos a distancia de bajo coste, a diferencia del Tecnológico de Monterrey en México que se especializó en las élites (Rama, 2015).

En la década de los noventa, la digitalización transformó la educación a distancia dado el impacto tecnológico que se asoció a un incremento de calidad, al mejorar la capacidad de interacción en tiempo real y la utilización

de materiales interactivos como audios y videos que lograron mayor retención del alumnado. De igual manera las barreras espacio temporales se rompieron permitiendo la adhesión de estudiantes localizados en el extranjero, así como de personas con discapacidad o en situación de privación de la libertad. El costo por estudiante se redujo debido a la accesibilidad en los precios de conexión a internet, equipos de cómputo y materiales didácticos en línea y no impresos (Rama, 2012; 2015).

En los últimos años, el campo de la educación superior a distancia se apuntala con solidez a través de una red diversificada de sedes, filiales y proveedores públicos y privados, nacionales y extranjeros que satisfacen la demanda de acceso, muestran una calidad incrementada a costos asequibles y son la base de la cobertura regional en Latinoamérica. Los avances en digitalización, robótica, inteligencia artificial y big data, por mencionar algunos, han permitido la virtualización de la gestión académica y administrativa, la digitalización de los recursos de aprendizaje, la transmisión síncrona y asíncrona de las clases, la innovación pedagógica centrada en el autoaprendizaje, la construcción de redes digitales de aprendizaje, la implementación de prácticas profesionales y dinámicas de investigación, la internacionalización de la matrícula, entre otros. Así mismo, han aparecido otras vertientes que cambian en cuanto al grado de interacción. como lo es el reciente el auge de la educación híbrida, que tiene base en la combinación de modelos de enseñanza-aprendizaje mixtos y la utilización de recursos virtuales y físicos para generar aprendizajes significativos (Amador, 2012; González, 2020; Puiggrós, 2020; Rama; 2012; 2015; 2021).

Siguiendo esta línea, ante el advenimiento de la pandemia, las instituciones educativas de los sectores privados de élite y de absorción de demanda continuaron sus actividades a través de las plataformas en las que ya se tenía experiencia; de manera similar, los programas a distancia pertenecientes a las universidades públicas

y las instituciones especializadas se mantuvieron activos pese a las medidas de distanciamiento social. No obstante, ante el cierre de las escuelas como medida para frenar los contagios, las universidades en América Latina se vieron obligadas a incorporar como estrategia de continuidad, actividades de enseñanza aprendizaje a distancia de emergencia para evitar un cese de labores. Los espacios educativos más afectados han sido aquellos carentes de infraestructura y experiencia en el desarrollo instruccional de planes de estudio a distancia, sobre todo, en zonas rurales sin acceso a dispositivos electrónicos ni conexión fija a internet, lo que de acuerdo con Quinteiro Goris (2021) ha profundizado las brechas preexistentes.

En el caso de las universidades argentinas, los procesos formativos migraron a plataformas virtuales. Para enfrentar el desafío de la conectividad, se lograron acuerdos con las compañías telefónicas para que los dominios *EDU.AR* se pudieran visitar sin cargo. El principal señalamiento es que, la lógica de mercado ha permeado el desarrollo de la educación a distancia dada la preeminencia y el crecimiento del sector privado durante la pandemia, lo que ha reproducido asimetrías, desigualdades interinstitucionales y nuevas formas de exclusión. De forma similar, en Brasil, las instituciones de educación superior privadas adaptaron los cursos presenciales a la modalidad a distancia, sin embargo, esto no significó el acceso para quienes viven en condiciones vulnerables. En México, las clases presenciales tuvieron continuidad a través de medios síncronos en conjunto diversas plataformas educativas, empero, la distribución asimétrica de recursos materiales y simbólicos tuvo impacto en el diseño de trayectorias escolares (Didriksson, et al., 2020; Salto, 2020; Suárez & Martínez, 2020).

Las implicaciones propias del aislamiento, la fragmentación de las relaciones sociales que día a día se entretejen en las aulas, el cambio sobre la concepción del aprendizaje y, en general, la metamorfosis de la experiencia universitaria; han brindado nuevos significados en torno a la educación

a distancia, al pasar de ser concebida como un medio remoto de enseñanza separado del sistema presencial, a una nueva vía pedagógica que se entremezcla con los significados instituidos sobre la educación superior tradicional previos a la pandemia. Esto implicó un cambio en el *habitus* del campo educativo y la configuración de la enseñanza remota de emergencia como un nuevo subcampo. En el siguiente apartado, se identifican los aspectos simbólicos que integraron el *habitus* de este subcampo durante la pandemia. Además, se proponen algunas posibles aristas de investigación desde los EO.

Aspectos simbólicos de la enseñanza remota de emergencia

Uno de los primeros retos es caracterizar a la enseñanza remota de emergencia como un objeto de estudio de los EO. Si bien, González (2020) afirma que esta puede definirse como el espacio donde transcurre el acto didáctico de la enseñanza y el aprendizaje, otros autores puntualizan que la enseñanza remota de emergencia hace referencia específicamente al proceso de improvisación en el cual, ante las contingencias del entorno, se obligó a un traslado de la educación presencial hacia una educación a distancia, pero sin una adecuación de los contenidos, metodologías y evaluaciones. Para establecer la diferencia entre este tipo de educación y la educación a distancia tradicional, algunos autores la denominaron como *coronateaching* (Pardo & Cobo, 2020; Peña, 2021; Ramos, 2020).

Ante las características que definen a la enseñanza remota de emergencia como un nuevo tipo de educación, la anterior bien puede definirse como un subcampo organizacional perteneciente al campo de la educación superior. Aquello específicamente en su variante a distancia, la cual, dadas las condiciones de su surgimiento en América Latina, se encuentra ligada mayoritariamente a las universidades públicas y privadas con oferta presencial. No obstante, la enseñanza remota de emergencia difiere de la

educación a distancia al proyectarse como una respuesta improvisada frente al distanciamiento social y no como una estrategia planeada consecuencia de un proyecto educativo sustentado pedagógica y metodológicamente.

DiMaggio & Powell (1983) afirman que el surgimiento de un nuevo campo o subcampo organizacional se da a partir de un aumento en la interacción de organizaciones que conforman un área de la vida institucional; a través de mecanismos isomórficos y dinámicos que darán identidad a cada campo. A ello, Falcão, et al., (2009, como se cita en De la Rosa, et al., 2017) agregan que este se modifica cuando organizaciones, que anteriormente eran separadas e independientes, logran establecer vínculos interorganizacionales y aparecen valores comunes que convergen y se comparten entre ellas.

En ese sentido, la enseñanza remota de emergencia significó el establecimiento de una nueva interrelación entre las instituciones educativas y el hogar. Si bien, estas han compartido objetivos como el progreso social de los estudiantes, nunca habían estado tan interconectadas. González (2020) y Puiggrós (2020) consideran que la educación profesional que había sido propia del espacio físico de la escuela se trasladó de manera total a los hogares de los estudiantes, profesores y administrativos; abarcando el entorno familiar y el espacio físico de la casa. Esto implicó una modificación en el *habitus* que había definido la intimidad de la vida personal y la formalidad de la vida escolar. Así, el llamado *coronateaching* bien puede considerarse como un nuevo subcampo de la educación, cuyo *habitus* se define por prácticas y símbolos que no se habían dado antes en el ámbito educativo. Estos pueden encontrar aportes analíticos relevantes en el campo de los EO, los cuales además permiten estudiar a la enseñanza remota de emergencia en diferentes niveles.

A nivel micro, desde los componentes personales del proceso de enseñanza aprendizaje que se han erigido a través de los años, se destaca el proceso de creación de

sentido del aprendizaje que va desde lo individual a lo social en un sentido cultural e histórico que determina cómo se desarrollan los aprendizajes y las interacciones entre cuerpo docente, comunidad estudiantil y grupo. Es aquí donde surgen nuevas configuraciones individuales y sociales donde se entreteje lo emocional y lo simbólico con las preconcepciones identitarias (González, 2020; Pardo & Cobo, 2020; Rama, 2012). Ante la abrupta interrupción del sistema presencial, el estudiante se identifica como un ser independiente y activo, capaz de aprender desde casa con la tecnología como una herramienta aliada y no como una cuestión adversa. En el caso del profesorado pasa de ser el centro del proceso educativo a adquirir el rol de acompañante y/o tutor. El rol tradicional de estas dos figuras se deconstruye, pero ante la continuidad necesaria, el *coronateaching* se adhiere de los valores, creencias, prácticas y rutinas de los actores; dando lugar a un proceso efímero que, con el regreso a clases presencial, trastoca el significado del proceso de enseñanza aprendizaje, al implicar un cambio en la lógica dominante ante los aprendizajes instituidos en los últimos años.

Dentro de este orden de ideas, los dispositivos y el acceso a la conectividad se ven como artefactos (Kap, 2021) a los que se les confiere un significado. Hasta antes de la pandemia, afirman García-Barbosa, et al., (2021), los dispositivos tecnológicos y la conectividad tenían poca presencia en las prácticas educativas, pues se consideraban simplemente medios de apoyo para la educación presencial y su principal finalidad era el esparcimiento. Sin embargo, con la enseñanza remota de emergencia, dichos dispositivos se consolidaron como símbolos del aprendizaje y el acercamiento académico, al ser los únicos medios para tomar clase y para establecer comunicación entre profesores y estudiantes.

No obstante, para un sector de la comunidad universitaria, el uso de los dispositivos representó una curva de aprendizaje que partió desde el rechazo hasta la

aceptación, la cual dependió del nivel de familiarización previo a la contingencia sanitaria y los procesos de adaptación a partir de la continuidad de su utilización. Por otro lado, para algunos grupos, las líneas de comunicación síncronas y asíncronas simbolizaron la posibilidad de acercamiento a contenidos educativos en cualquier hora y lugar, garantizando el derecho a la educación, por ejemplo, a quienes que tuvieron que incorporarse a actividades laborales de tiempo completo para contribuir a su sustento y al de su familia. No obstante, para otra fracción afectada por la desigualdad, significó exclusión. En suma, la incorporación y reconocimiento de los dispositivos digitales como principales medios de aprendizaje, también impacta en el proceso mismo de enseñanza.

Ahora bien, en el meso nivel, tradicionalmente es en los espacios físicos donde se ha desarrollado la enseñanza y el aprendizaje. La mudanza de un espacio físico a uno virtual cambia la forma en que se percibe la educación. El aprendizaje deja de subordinarse a los objetivos institucionales y se lleva a los hogares, formando parte de la vida íntima de los aprendices y sus familias, por lo que las nociones del plano educativo asociado a un entorno virtual adquieren nuevos significados, resquebrajándose la idea de que el aprendizaje se asocia a un lugar y espacio determinado. Entonces, el reconocimiento de la virtualidad como un medio óptimo para la enseñanza y el aprendizaje, se erige como un símbolo de la desmitificación de la mala calidad e inviabilidad de la educación en línea.

El proceso de formación cambia y de ser colectivo se transforma en individual, es decir, implica la construcción de una relación del aprendiz consigo mismo, sus metas de aprendizaje y su relación con el mundo (González, 2020; Puiggrós, 2020). Ante el inminente retorno a los salones de clase, el tejido social será restituido de manera gradual, no obstante, está presente el contraste entre la flexibilidad que supone el modelo en línea y la resignificación de

los lugares físicos. En ese sentido, la discusión sobre incorporar modelos híbridos simboliza la necesidad de transformar los sistemas educativos, especialmente en América Latina, donde se caracterizan por la formación intramuros.

A nivel macro, como se ha podido revisar, la oferta de distintos proveedores ha consolidado un mercado de educación a distancia en dicha región, lo que hace repensar las funciones sustantivas, el alcance y la finalidad de las instituciones universitarias (Puiggrós, 2020; Rama, 2012), ante lo cual identificamos la convivencia de lógicas institucionales en el campo de la educación superior. Por un lado, pervive la lógica educativa producto del eje de docencia y la tradición originaria que instituye a las universidades como centinelas del conocimiento. Por otro lado, en la lógica de mercado se transfieren costos asociados a la educación a los usuarios (traslado, infraestructura, material didáctico, entre otros). De igual manera se anexa la lógica de lo digital, que se basa en la irrupción abrupta de tecnologías educativas en un modelo tradicional (Rama, 2012). Al considerar la diversidad organizacional de los sistemas educativos en Latinoamérica, podemos inferir que el grado de institucionalización de las lógicas varía tomando en cuenta la apropiación de éstas por parte de los actores educativos en conjunción con el imperativo que resulta del significado colectivo de la educación superior.

Una cuestión más en el macro nivel es cómo la educación superior a distancia es percibida en el imaginario social, por ejemplo, desde la esfera del alumnado, padres de familia y sociedad en general. Kap (2021) explica que, ante la reciente emergencia sanitaria, aparecen nuevas metáforas que dan cuenta de las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas en distintos ámbitos, donde los medios digitales crean nuevas interfaces y dinámicas de poder que se requieren desmitificar. Dentro de este marco, la construcción social de la formación universitaria ha cambiado, la escuela no

es la única vía para obtener aprendizajes, aun cuando es socialmente reconocida como una institución capaz de certificar las aptitudes de las personas para satisfacer las necesidades sociales y se mantiene conservadora respecto de las tendencias actuales (González, 2020; Pardo & Cobo, 2020). Autores como Vélez & Ruiz (2019), anticiparon una crisis identitaria producto de la reconfiguración del sistema universitario ante las demandas empresariales que privilegian los conocimientos redituables en el mercado por encima de una formación humanista.

En otro orden de ideas, ante el retorno a las aulas, conviene destacar que, con la experiencia en la implementación de la enseñanza remota de emergencia, muchas universidades se han planteado adherir modelos mixtos a los planes y programas de estudio existentes. Aquello, sin duda, es ejemplo de cómo los aspectos simbólicos a nivel micro, meso y macro, han incidido en la configuración de un nuevo subcampo y la reconfiguración del campo de la educación superior. Desde los EO, aquel aprendizaje mixto, también llamado *b-learning*, bien puede estudiarse como un proceso de creación de conocimiento organizacional, donde los conocimientos individuales de las personas se transforman en conocimiento de la organización; lo cual lleva a una mejora continua en el desempeño organizacional (Mihi-Ramírez, et al., 2011).

Ante ello, dicho proceso es posible por la interacción entre personas, procesos y tecnologías que cambia dependiendo de las nuevas demandas que surgen en el entorno (Basten & Haaman, 2018). El aprendizaje mixto que han tenido que desarrollar estudiantes y profesores ha sido a partir de la interacción escuela-comunidad, donde las experiencias educativas propias vividas durante la pandemia han dado paso a la configuración de un nuevo modo de aprendizaje; el cual puede ser un medio eficaz para generar nuevas “ventajas competitivas y sostenibles en un entorno cambiante” (Montilla, 2021, p. 94), como el que se vive a raíz de la pandemia.

Ante ello, el aprendizaje organizacional permite estudiar al aprendizaje *b-learning* como un proceso de construcción colectiva, basado en saberes subjetivos de los profesores y estudiantes, pero también en los conocimientos objetivos de las instituciones educativas. Así, por medio de saberes digitales, como el uso de plataformas virtuales, los integrantes de las instituciones educativas han intentado responder a las demandas surgidas a causa de las medidas de distanciamiento social obligadas por la pandemia. Esto trajo consigo cambios y transformaciones en el campo de la educación superior, ante ello, la visión de cambio organizacional (Helms-Mills, et al., 2008) permite analizar la resignificación que ha adquirido la educación virtual a partir de la pandemia, considerándola como un proceso de transformación el cual, antes que ser ordenado, se ha dado de manera incontrolada, interactiva y ambigua.

| Conclusiones

En el presente trabajo se han identificado ciertos aspectos simbólicos que, durante la pandemia, dieron paso a la conformación de la enseñanza remota de emergencia como un nuevo subcampo de la educación en América Latina. A nivel micro se identificaron símbolos relacionados con el rol de los estudiantes como seres independientes en su proceso de aprendizaje y los profesores como un acompañante guía en el proceso de enseñanza, los cuales tienen que ver con la construcción identitaria, el cambio en los roles tradicionales y la resignificación de los dispositivos de conexión, la cual impacta en tres aristas: aprendizaje, acercamiento y exclusión, dando pie al surgimiento de nuevas prácticas, problemáticas y retos que deben analizarse desde enfoques críticos. De la misma forma, está el posicionamiento de los dispositivos de conexión como celulares, tabletas, plataformas, entre otros, como herramientas útiles para la enseñanza y no únicamente para el esparcimiento.

A nivel meso, la virtualidad planteó una ruptura con el sistema presencial tradicional sujeto al espacio físico que

representan las aulas, iniciando un modelo flexible que trasciende límites espacio-temporales. Así, el reconocimiento que se ha dado a este medio, como una opción viable para una educación de calidad, implica un símbolo de la desmitificación de que la educación en línea, por ser virtual, ostenta una calidad cuestionable. Los modelos híbridos también adquieren relevancia como símbolos de la necesidad de transformar los sistemas educativos en América Latina, ante las nuevas necesidades del entorno. A nivel macro, se infiere que la enseñanza remota de emergencia institucionalizó la lógica de lo digital ante lo abrupto del proceso de adaptación y pervivencia. De igual manera, lo acontecido dio lugar a nuevas metáforas sobre lo educativo respecto de la construcción social de la educación universitaria. A su vez, se generarán procesos de cambio y aprendizaje organizacional, mismos que han reconstruido el campo de la educación superior en América Latina. Por ejemplo, la relación establecida entre la lógica del hogar y la lógica del colegio implicó una nueva forma de aprendizaje mixto, el cual se visualiza como un símbolo de la innovación educativa que se requiere para el futuro contexto.

La enseñanza remota de emergencia dio un nuevo significado a la educación a distancia y modificó el *habitus* tradicional de la educación presencial. Ante ello, el campo de la educación superior enfrenta el reto de abrirse a la incorporación plena de los recursos digitales, en aras de una complementariedad que permita ofrecer una enseñanza integral y de calidad que responda a las nuevas demandas del contexto; ya que, como afirman Didriksson, et al., (2020), el mayor reto en el contexto actual es luchar por una universidad humanista cercana con la sociedad. Aunado a ello, esta coyuntura ha evidenciado la necesidad de innovar, pues el retorno a la presencialidad no implica un cese de los esquemas a distancia, aunque sí supone el abandono de la improvisación que caracteriza a la enseñanza remota de emergencia que, con desarrollo y seguimiento, tiene el potencial de simbolizar un nuevo subcampo dentro de los planes y programas de estudio. Por esta razón, tendría que ser incorporada en las legisla-

ciones universitarias vigentes, en pro de garantizar el derecho a la educación. Ante la necesidad de dejar de lado el carácter improvisado del esquema emergente, Pardo & Cobo (2020) proponen diseñar metas instruccionales bajo los principios de tolerancia y empatía ante las situaciones críticas y el establecimiento de un método que deja menor margen a la espontaneidad.

En ese sentido, este trabajo ha buscado establecer algunas aristas para el análisis de aspectos simbólicos desde ciertos elementos abordados en los EO, como campo organizacional y *habitus*. Al ser este un primer ejercicio de identificación de elementos y establecimiento de puentes analíticos queda abierta una futura agenda de investigación donde se profundice el estudio de cada uno de ellos.

| Referencias

Abad-Merchán, A. (2022). Editorial. La relación entre la administración y la sociedad plantea un reto epistemológico. *Estudios de la Gestión. Revista Internacional de Administración*, (11), 8-14. <https://bit.ly/3wji26L>

Amador, B. R. (2012). 40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM Crónica Histórica. *Perfiles Educativos*. 34(137), 194-212. <https://bit.ly/3lhplFG>

Arias Ortiz, E., Elacqua, G., López, A., Téllez Fuentes, J., Peralta Castro, R., Ojeda, M., Blanco Morales, Y., Pedró, F., Vieira do Nascimento, D., & Roser Chinchilla, J. (2021). *Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe. Financiamiento para los estudiantes*. Editorial Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. <https://doi.org/hxccc>

Barba, A. (2013). Administración, teoría de la organización y estudios organizacionales. Tres campos de conocimiento, tres identidades. *Gestión y estrategia*, 21(44), 139-152. <https://cutt.ly/gJcaQtd>

Basten, D., & Haamann, T. (2018). Approaches for Organizational Learning: A Literature Review. *SAGE Open*. 1-20. <https://doi.org/gjprsp>

Bourdieu, P. (2001). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona abierta*, (94), 83-87. <https://bit.ly/3FURHiv>

Chanlat, J. F. (2019). Antropología de las organizaciones. *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo*, (11), 17-39. <https://bit.ly/3wz2Dy2>

Clegg, S., & Hardy, C. (1996). Introduction. Organizations, organization and organizing. En S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (coord.), *Handbook of Organization Studies*, (pp. 1-28). SAGE.

Cruz, M., & Rama, C. (2016). *La educación a distancia y virtual en Centroamérica y El Caribe*. Ediciones UAPA. <https://bit.ly/3NhMYKb>

De la Rosa, A., Contreras, J. C., Pérez-Camacho, M., & Hernández, A. (24 de mayo de 2017). *Campo organizacional y subcampos organizacionales de la Cooperación Internacional para el Desarrollo: elementos de análisis para entender el surgimiento y estructuración de la AMEXCID* [Ponencia]. XIV Coloquio Internacional de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Análisis Organizacional. Tehuacán, Puebla. <https://bit.ly/3NAATQL>

De León-Jiménez, S. (2019). Nuevos vínculos conceptuales en torno al proceso de significación y su impacto en la acción. En A. Barba, M. J. Mapén, G. López-Orozco, G. Ramírez-Martínez, M. D. Gil., & M. M. Fernández-Ruvalcaba (coords.). *Dimensión subjetiva de las organizaciones. Tomo 1. Colección 2019 Realidades organizacionales e institucionales de México y Latinoamérica: Perspectivas de Análisis*, (pp. 355-391). Editorial REMINEO/UAM. <https://bit.ly/3GDBSgF>

Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Caregnato, C., Sfredo, M. B., Del Valle, D., & Perrota, D. (2020). *Educación superior y pandemia ¿innovamos, dilatamos el riesgo o perecemos? Reflexiones desde América Latina*. CLACSO <https://bit.ly/3wj2zn6>

DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. <https://bit.ly/3whCDIK>

García-Barbosa, J. C., Pérez-Gamboa, D. P., & Pantoja-Cortes, T. F. (2021). *Construcción de significados en torno a la educación virtual durante la pandemia por Covid-19 en estudiantes universitarios de la Ciudad de Villavicencio*. [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás, Colombia]. <https://bit.ly/3wDen2O>

Gonzales-Miranda, D. R. (2020). Los estudios organizacionales en Latinoamérica: ¡Vuelta al terreno áspero!. *Revista de Administração de Empresas*, 60(2), 104-119. <https://bit.ly/38xP8xs>

Gonzales-Miranda, D. R. & Ramírez-Martínez, G. (2017). Introducción: los estudios organizacionales en Latinoamérica. Una realidad fragmentada en busca de una identidad. En G. Ramírez-Martínez, & D. R. Gonzales-Miranda (coords.). *Tratado*

- de Estudios Organizacionales. Vol. 1. Teorización sobre el campo, (pp. 23-40). Editorial EAFIT/SAGE.
- González, H. W. (2020). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 314-328. <https://bit.ly/3FRC4sc>
- Hatch, M. J. (2018). *Organization theory. Modern, symbolic, and post-modern perspectives*. Oxford University Press. <https://bit.ly/3NdvezO>
- Helms-Mills, J., Dye, K., & Mills, A. J. (2008). *Understanding Organizational Change*. Routledge. <https://bit.ly/3MpSDy2>
- Kap, M. (2021). Las prácticas de enseñanza emergentes y el derecho a la conectividad, *Enlace Universitario*, 16(45), 7-8. <https://bit.ly/39v166Z>
- Lotman, I. M. (2002). El símbolo en el sistema de la cultura. *Forma y Función*, (15), 89-101. <https://bit.ly/3Ps2hSm>
- Mihi-Ramírez, A., García-Morales, V. J., & Martín-Rojas, R. (2011). Knowledge Creation, Organizational Learning and Their Effects on Organizational Performance. *Engineering Economics*, 22(3), 309-328. <https://bit.ly/3sEC2i9>
- Montaño, L. (2004). El estudio de las organizaciones en México, una perspectiva social. En L. Montaño (coord.) *Los estudios organizacionales en México. Cambio, poder, conocimiento e identidad*. (pp. 9-39). Porrúa.
- Montilla, N. (2021). Estrategias para el aprendizaje organizacional en la gerencia educativa. Una visión desde el enfoque integrador transcomplejo. *Revista Honoris Causa*, 13(1), 86-96. <https://bit.ly/39pcKxy>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2021). *La continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia*. Editorial UNESCO/IESALC. <https://bit.ly/3GEskSD>
- Pardo, K. H., & Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. *Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. <https://bit.ly/3Moy44R>
- Peña, G. (2021). Educación virtual vs enseñanza remota de emergencia: semejanzas y diferencias. Editorial UCAB. <https://cutt.ly/WKDRH5k>
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: El caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 33-43). Editorial UNIPE.
- Quinteiro Goris, J.A. (27 de mayo de 2021). COVID-19: Su impacto en la educación superior y en los ODS. <https://bit.ly/3wk8RmA>
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. Editorial UDG Virtual. <https://bit.ly/3wvyShM>
- Rama, C. (2015). La Educación a Distancia y las nuevas dinámicas de regionalización de la educación superior en América Latina. En J. Zubieta, & C. Rama (coords.). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. Editorial UNAM. <https://bit.ly/3leKoZF>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Editorial Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/39vmSVH>
- Ramírez-Martínez G., & Gonzales-Miranda, D. R. (2019). Introducción. En D. R. Gonzales-Miranda, & G. Ramírez-Martínez (eds.). *Tratado de estudios organizacionales. Vol. 2. Exploración de las temáticas*, (s/p). Editorial EAFIT-SAGE.
- Ramos, D. (2 de julio de 2020). *Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II*. <https://bit.ly/3LlcNrp>
- Salto, D. (28 de septiembre de 2020). COVID-19 and Higher Education in Latin America: Challenges and possibilities in the transition to online education. *E-Learn Magazine*. <https://bit.ly/39r3MQm>
- Sola-Morales, S. (2014). Towards an epistemology of the concept of symbol. *Cinta de moebio*, (49), 11-21. <https://bit.ly/3yF2qfk>
- Suárez, M. H., & Martínez, J. (2020). COVID-19. Efectos de la desigualdad social y la inequidad en la educación superior en México. *Notas de coyuntura del CRIM*. (15), 1-9. <https://cutt.ly/OJcx2Le>
- Vélez, G. A., & Ruiz, G. A. (2019). La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología?. *RESU*, 48(190), 1-22. <https://doi.org/hxycf>