

Reflexiones de Becarios y Becarias a Partir de un Programa Posdoctoral en la Post-Pandemia

Jorge Antonio Balladares Burgos

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Alexise Véronique Ikossie Kouakou

École Normale Supérieure d'Abidjan, Costa de Marfil

Favio Farinella

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Julio Benítez Telles

Investigador independiente

Marcela Alejandra País Andrade

Universidad de Buenos Aires, Argentina

[Doi:10.19044/esj.2024.v20n1p140](https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n1p140)

Submitted: 06 July 2023

Accepted: 23 January 2024

Published: 31 January 2024

Copyright 2024 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Balladares Burgos J.A., Ikossie Kouakou A.V., Farinella F., Telles J.B. & País Andrade M.A. (2024). *Reflexiones de Becarios y Becarias a Partir de un Programa Posdoctoral en la Post-Pandemia*. European Scientific Journal, ESJ, 20 (1), 140.

<https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n1p140>

Resumen

El escrito propone aportes para repensar críticamente metodologías interdisciplinarias en procesos de investigaciones posdoctorales. Se parte de la experiencia de becarios y becarias pertenecientes a Argentina, Costa de Marfil y Ecuador para comprender las características de participación a partir del Covid-19: espacio virtual-territorial, diálogo entre diversas disciplinas, cuestiones de género, organización y gestión de los tiempos. A partir de un enfoque cualitativo y un diseño narrativo, se recogen las experiencias y reflexiones de los becarios/as del programa post-doctoral, y a partir de unidades narrativas y categorías de análisis, se identifican posibilidades y limitaciones para los estudios post-doctorales, tales como el desarrollo de competencias investigativas a través de la presencialidad y la virtualidad.

Palabras clave: Reflexión, post-doctorado, conocimiento crítico, interdisciplinario, pandemia.

Reflections from Postdoctoral Fellows in the Post-Pandemic Era

Jorge Antonio Balladares Burgos

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Alexise Véronique Ikossie Kouakou

École Normale Supérieure d'Abidjan, Costa de Marfil

Favio Farinella

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Julio Benítez Telles

Investigador independiente

Marcela Alejandra País Andrade

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Abstract

This article aims to generate contributions to critically re-think interdisciplinary methodologies in postdoctoral research processes. Drawing on the experiences of fellows from Argentina, Ivory Coast, and Ecuador, this study aims to understand the characteristics of participation in postdoctoral research processes, particularly in the context of Covid-19. Employing a qualitative approach and a narrative design. This exploration provides insights into the nuances of postdoctoral studies, shedding light on both possibilities and limitations through the examination of narrative units and categories of analysis, as the hybrid development of research skills.

Keywords: Reflection, post-doctorate, critical thinking, interdisciplinary, pandemics

Introducción

En la última década se observan transformaciones importantes en los vínculos entre la educación superior y los usos de las tecnologías en sus programas académicos. No obstante, la irrupción de la COVID-19 provocó la aceleración de estos procesos. Consecuentemente, el acceso y uso de las herramientas digitales han reconfigurado las posibilidades y limitaciones de continuar los procesos educativos a nivel global: mientras que para algunas instituciones de educación significó la continuidad de los procesos educativos a través de sesiones formativas remotas o emergentes (Hodges et al., 2020).

Para otras, implicó la integración, con poca o nula preparación y reflexión sobre el uso de la tecnología en sus carreras y programas de posgrados. En el caso de las instituciones que tuvieron que incorporar las herramientas tecnológicas de manera improvisada se pueden distinguir dos estrategias: por un lado, el formar y/o empoderar a sus profesoras/es en el uso de recursos educativos abiertos y redes sociales mientras se continuaban los procesos; o detener las actividades hasta capacitar al claustro académico y continuar con las clases (Hodges et al., 2020). No obstante, también se identifican experiencias exitosas de integración de la tecnología durante el aislamiento: entornos virtuales de aprendizaje o sistemas de gestión de aprendizaje (*Learning Management System*, LMS), ecosistemas digitales de aprendizaje, plataformas de videollamadas, entre otros, son algunas de las herramientas tecnológicas adoptadas por las instituciones educativas durante la pandemia (García-Peñalvo, 2018).

Para profundizar en estas experiencias exitosas, en el presente artículo se reflexiona sobre un programa posdoctoral europeo, a partir de la experiencia de becarios/as de diferentes continentes. Se identificaron experiencias académicas de los/as becarios/as en un programa post-doctoral post-pandemia y cuáles son sus posibilidades y limitaciones. Además, esta reflexión propone una mirada crítica desde las experiencias investigativas de Argentina, Costa de Marfil y Ecuador. La pandemia fue un acontecimiento planetario que inició en el año 2020, y cuyas consecuencias continúan hasta el día de hoy. Desde este hecho histórico, se identifican diferentes formas de cómo se afrontó la pandemia desde una mirada de países del Sur Global, frente a propuesta del Norte Global.

En el caso de Argentina las clases presenciales permanecieron suspendidas en todos los niveles y de forma absoluta desde marzo de 2020 hasta julio de 2021 durante la pandemia, completando más de un año sin clases presenciales (GrupoLaProvincia.com, 2021; Chequeado, 2021). La presencia física de los/as alumnos/as fue reemplazada por clases virtuales en los lugares donde existía conectividad, la infraestructura y las posibilidades socio-familiares, elementos esenciales para instrumentar esta estrategia educativa. De esta manera, mientras sólo el 58% de los hogares en Argentina poseía conexión antes de la pandemia, un 23% más accedió a la conexión a internet durante la pandemia y el 19% restante no tuvo acceso. De estos últimos hogares sin acceso a internet, el 83% corresponde a los dos estratos socioeconómicos más vulnerables del país (UNICEF, 2021a). A los datos mencionados, debemos sumar que el 47% de los hogares donde hay niños, niñas y adolescentes no tiene computadoras, mientras que el 70% de los hogares más pobres no poseen dispositivos para realizar tareas escolares, ni mucho menos acceso a Internet domiciliaria (Infancia en Deuda, 2020). Esto

resquebraja el acceso a la educación pública y gratuita, considerando mayormente aquellas infancias sistemáticamente vulneradas.

No obstante, uno de los reclamos persistentes durante la pandemia en las escuelas argentinas –aun cuando el mismo no tuvo mayor éxito-, fue el de contar con algún tipo de presencialidad educativa (UNICEF, 2021b; Reliefweb, 2021). De igual forma, desde la sociedad civil, nacieron grupos de madres y padres organizadas/os que, a modo de defensores/as de derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes, reclamaron por la vuelta de las clases presenciales. Así, estos grupos conformaron una Red de Familias de carácter Federal¹. Estos movimientos sociales utilizaron tanto el activismo tradicional como el digital, para pedir por sus derechos (Infobae, 2021; Yerba Buena Online, 2021).

Durante el período post-pandémico, el derecho a la educación fue uno de los más afectados. Así, miles de niños, niñas y adolescentes quedaron “desconectados/as” de su rutina escolar, ya que debieron abandonar sus estudios por falta de conectividad o de acceso a computadoras u a otros aparatos electrónicos que les permitieran ser parte de las actividades escolares (Perfil, 2021). De esta manera, se evidenció la disparidad existente en referencia a disponibilidad, distribución geográfica y calidad de estas herramientas digitales, obstruyendo el derecho a la educación. El gobierno nacional argentino otorgó una licencia para trabajadoras y trabajadores del Sector Público Nacional que tuvieran a cargo niñas, niños y adolescentes que desarrollaran escolaridad virtual durante el ciclo lectivo 2021 (BO, 2021). La situación educativa comenzó a mejorar a partir de agosto de 2021, cuando la mayoría de las 24 jurisdicciones provinciales autorizaron el regreso parcial a clases presenciales.

Con referencia a la educación universitaria en la post-pandemia, las clases presenciales han reemplazado ya por completo a las virtuales, que solo quedan reservadas para actividades de post-grado. No obstante, la cantidad de estudiantes cursantes ha disminuido en relación con la pre-pandemia. Esto tal vez pueda explicarse por la crisis económica que impide que un porcentaje de estudiantes que no habitan en las ciudades donde se ubican las universidades, residan en ellas durante el año escolar, y también por la existencia de otras opciones de estudio universitario, mayormente virtuales.

En cuanto al contexto africano, cabe resaltar que cuando estalló la pandemia en el mundo, se suponía que iba a afectar de manera dura al continente. Al inicio de la pandemia se percibió que en la región habría una catástrofe inevitable. Es más, las primeras estimaciones de las consecuencias de la pandemia en el continente eran pesimistas, según una nota de síntesis de

¹ Ver el siguiente sitio web: <https://www.padresorganizados.ar/>

la ONU (2020). No solo África pudo encarar la crisis, sino que también encontró soluciones².

En el caso de Costa de Marfil, cuando la pandemia inició, se suspendieron todas las clases presenciales por decisión gubernamental. El cierre de las clases ocurrió a unas 23 semanas antes de las 32 semanas que se necesitaba para completar el año escolar³. De esta manera, se organizaron las clases en modalidad a distancia bajo el impulso del Ministerio de Educación. Para la educación infantil, primaria, ESO y Bachillerato, se empezó a difundir programas educativos diarios por la radio y por la televisión hasta finalizar el curso escolar (Gil Alcazar et al., 2020)⁴.

En las Universidades públicas, los/as estudiantes que solían utilizar redes sociales como Facebook o WhatsApp no encontraron dificultades para adaptarse a las clases en línea y lograr la continuidad de los aprendizajes. Más tarde, fue necesario el uso de otras plataformas de aprendizaje virtual como Moodle (Bogui y Coulibaly, 2021)⁵. En cuanto a las universidades privadas, varias instituciones habían optado por la modalidad híbrida antes de la crisis sanitaria; es decir, parte de las clases se desarrollaban en línea y otras en modalidad presencial. La tecnología más usada durante la pandemia fue la plataforma de Google para las investigaciones y el LMS de Moodle para las clases.

En la Escuela Normal Superior, que es la escuela de formación para docentes de la enseñanza secundaria, las clases del primer semestre habían finalizado cuando la pandemia inició. En virtud de la decisión del Ministerio de la Enseñanza Superior, órgano regente de las universidades en Costa de Marfil, la Escuela Normal Superior también tuvo que adoptar la virtualidad como una estrategia para la continuidad de las clases (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle,

² Varias plataformas fueron puestas en marcha en distintos países africanos, para el aprendizaje desde casa: *E-jang*, para la formación profesional y técnica; *Apprendre à la maison* (aprender desde casa) o *Ecoles fermées, cahiers ouverts* (escuelas cerradas, cuadernos abiertos). Eso fue a iniciativa tanto privada como pública (desde los distintos ministerios o las instituciones). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374160_fre,

³ <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/110489/137442/F275011089/CIV-110489.pdf>

⁴ Fue puesto en marcha el Plan de Respuesta del Sector Educación- Formación contra el covid-19 o le Plan de Réponse du Secteur Éducation-Formation contre le COVID-19 (PRSE-COVID).

⁵ En un estudio realizado sobre las clases a distancia de la Universidad de Cocody (primera universidad pública de Costa de Marfil), se pone de relieve la teoría de las contingencias según la cual se debe tener en cuenta varios factores y circunstancias para garantizar el buen funcionamiento de la organización de la enseñanza a distancia. Cf. *Téléphonie mobile et enseignement à distance à l'université Félix Houphouët Boigny Abidjan Côte d'Ivoire*, escrito por BOGUI y COULIBALY, en https://www.ensg.eu/IMG/pdf/geomatice2021_bogui_coulibaly_17.pdf

2020). Por lo tanto, fue necesario un tiempo de capacitación de los/as docentes y de los discentes a la nueva modalidad virtual. Mientras que la capacitación de los docentes duró entre tres a cuatro semanas, los estudiantes se capacitaron durante dos meses con algunos altibajos, reanudándose las clases presenciales en el segundo semestre del año 2020. Varias de las actividades académicas como clases, exámenes, inspecciones, trabajos de fin de grado, entre otros, se desarrollaron en la aplicación de TEAMS.

Por otro lado, la educación ecuatoriana experimentó una situación similar a la educación argentina y marfileña. Varias universidades trasladaron su oferta académica en modalidad presencial a una educación virtual (e-learning). No obstante, este proceso de transformación no garantizó una educación virtual de calidad en la que se prima los diseños instruccionales de las aulas virtuales por parte de un/a profesor/a autor/a del acompañamiento de una acción tutorial, sino que se asemejaba más a una educación remota (Hodges et al., 2020). De hecho, la virtualización de la docencia giraba en torno a clases virtuales a través de herramientas de videollamada, lo que se asimila más a un modelo educativo híbrido (Ramos-Pla et al., 2022; Pardo y Cobo, 2020) o a una educación remota (Bordoloi et al., 2021; Balladares-Burgos, 2020).

Sin embargo, en un proceso de transformación digital las universidades también incrementaron su presencia a través de portales web y las redes sociales (Carius, 2020); experiencias de educación abierta como la oferta de MOOC – *massive online open course* (Del Moral y Villalustre, 2015), seminarios virtuales (*webinars*) y clases abiertas (*openclass o masterclass*) son propuestas de educación abierta que vincula a la universidad con la sociedad. En este escenario, se deben reconocer los problemas de conectividad y de falta de infraestructura tecnológica en los actores de la comunidad universitaria. Previo a la pandemia, hay estudios que advierten de la brecha digital como un problema para los procesos educativos en la educación superior (Soomro et al., 2020; Vidal y Pinargote, 2019). La brecha digital se manifestó entre los/as estudiantes y docentes dependiendo de su situación geográfica, lo que limitó la participación activa tanto de la enseñanza como el aprendizaje (Shackleton y Mann, 2021).

La pandemia invitó a repensar la educación no solamente en ámbitos formales y presenciales, sino también desde ámbitos informales y no-formales para la educación, en los que el aprendizaje puede residir fuera de las propias instituciones educativas. Tal es el caso del aprendizaje cotidiano a través del uso de las tecnologías como las conexiones en la información a través de redes y TIC, la educación virtual, la educación a distancia, educación móvil, educación híbrida, educación ubicua, entre otras (Balladares-Burgos, 2021b). Estos nuevos escenarios permiten comprender los nuevos ambientes virtuales en el que el profesorado y los estudiantes se encuentran e interactúan.

Por último, se pueden apreciar características comunes en los casos analizados de Argentina, Costa de Marfil y Ecuador. En primer lugar, la pandemia provocó ausencias físicas en la educación en todos sus niveles. La presencialidad fue reemplazada por la virtualidad educativa. En segundo lugar, este reemplazo reflejó ciertos problemas estructurales de las economías “no desarrolladas”: quienes tuvieron la posibilidad de contar con acceso a internet de cierta calidad y los medios físicos como computadora, *tablet* o *smartphone*, pudieron continuar con sus aprendizajes. Por el contrario, una parte numéricamente importante de la población se vio privada del derecho fundamental a la educación al no tener acceso a la tecnología o a la conectividad. En tercer lugar, esta inequidad de base continúa durante la pospandemia en la medida en que un porcentaje de niños y adolescentes abandonaron la escuela.

Parecería ser que en las experiencias de estos tres países se concretó eficientemente la delegación de responsabilidades que el estado, dentro de la lógica neo liberal, delega a niveles de gobierno inferiores o locales, llegando en realidad a depositarla en el mismo individuo quien debería gestionar su propia educación, minimizando el papel del Estado. Varios de los derechos básicos pasaron de ser garantizados por el estado a ser procurados por el individuo: quien tuvo recursos y herramientas estuvo mejor parado. Sin embargo, la peor parte la llevaron quienes no las tuvieron, que corresponden a los excluidos tecnológicos. Si bien la pandemia no fue un acto deliberado, el ejercicio practicado habría mostrado a los gobernantes de nuestros que sí es posible achicarse, ausentarse, o perderse, y delegar al más pequeño las responsabilidades que les corresponde asumir como mandatarios de un estado.

Metodología

Esta indagación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y con un diseño narrativo de tópico, donde se recogen experiencias y reflexiones en torno a una temática (Hernández et al. 2014). De hecho, el diseño narrativo de tópico no solo se enfoca en una temática, sino también en un suceso o fenómeno.

Partimos del supuesto de que todo proceso social humano se desarrolla inscrito en relaciones sociales, que pueden ser de diverso carácter: simétricas, asimétricas, conflictivas, no conflictivas, etcétera. En este sentido, el diálogo y la reflexión surgidos entre los integrantes del grupo provenientes de diferentes disciplinas y de varios países, que corresponde en y desde nuestra propia experiencia como becarias y becarios pertenecientes a países del Sur Global, cuya muestra lo constituyeron investigadores e investigadoras provenientes de Argentina, Ecuador y Costa de Marfil, que confluyeron en un programa postdoctoral con fondos europeos. En este sentido, la metodología y los diálogos permanentes entre los/as cinco investigadores que escribimos

este escrito se configuran como la forma más pertinente para comprender las relaciones entre las categorías problemáticas centrales de este estudio: programa post-doctoral, interdisciplinariedad, desarrollo profesional, pensamiento crítico, metodología y pandemia.

Para lograr estas reflexiones en torno a un programa post-doctoral, se realizaron los siguientes pasos en función del diseño narrativo de tópicos:

1) Revisión, relevamiento y sistematización de los encuentros de formación o reflexión que llevamos a cabo de forma virtual a lo largo del programa de formación post-doctoral entre noviembre de 2021 y junio de 2022. De la misma forma sistematizamos las características de quienes cursan el programa ESI, que van desde una visita de investigación presencial, clases en línea, acompañamiento tutorizado de las investigaciones individuales, participación en grupos de investigación interdisciplinaria, la posibilidad de publicar resultados de investigación, entre otros. Para ello, se utilizó la técnica de la observación participante y se utilizaron diferentes instrumentos de registro.

2) Se conformó un grupo de trabajo en idioma español -dentro de 5 grupos en los cuales se hablaba inglés- que se reunió sistemáticamente durante 6 encuentros que acompañaron todo el proceso del programa postdoctoral. Las reuniones se realizaron en entornos virtuales de Google Meet, siguiendo la estructura base de una clase: los temas y bibliografía que las/os participantes aportarían a cada encuentro acordado previamente; durante las sesiones se analizó las contribuciones individuales. Al terminar cada sesión se resumían y consolidaban los avances. Entre sesión y sesión, el trabajo se centró en búsqueda de información y reflexión individual. De esta forma fuimos reconstruyendo las dificultades, tensiones y acuerdos que nos planteaba el programa.

3) Como parte del programa, se realizó una estancia de investigación durante 15 días en la Universidad de La Laguna donde pudimos conocernos y compartir nuestras experiencias y sentires, ejercicio que nos permitió esbozar este trabajo. Además, las técnicas utilizadas en la investigación fueron las observaciones participantes y no participantes en los distintos espacios del programa⁶ las cuales hemos analizado cualitativamente con el propósito de observar las diversas prácticas y estrategias que desarrollan en los programas pensados en Europa para la formación postdoctoral en diálogo crítico⁷ con las expectativas de los y las participantes del grupo de becarias/os de países del sur en relación a sus propias formaciones.

⁶ El programa ESI contempló más de 6 encuentros virtuales, y la estadía presencial en España que originó un seminario internacional sobre personas en movilidad humana y pandemia.

⁷ En un diálogo crítico se presentaron las diferentes argumentaciones y se respetaron las contraargumentaciones para lograr consensos y conclusiones.

4) Partiendo del interés investigativo sobre las experiencias de los participantes en la realización de un programa posdoctoral en un entorno pandémico, con las limitaciones que esto implicó (dificultad de acceso a bibliografía, diferencia horaria entre distintos países, etc.) se adoptó un diseño narrativo de tópicos, en el que los investigadores e las investigadoras utilizaron su propio conocimiento y experiencia para seleccionar los temas o tópicos relevantes para el estudio (Hernández Sampieri et al., 2014); en este caso, el tópicos se constituyó la reflexión en torno a la experiencia en un programa postdoctoral durante la pandemia.

5) Debido a la imposibilidad de realizar un trabajo con etapas secuenciales (primeros acercamientos, trabajo de campo, análisis en gabinete), las mismas sesiones virtuales constituyeron el referente empírico del trabajo y el único lugar de observación participante y reflexión posible y válido, pesar de las limitaciones que conlleva la propia virtualidad. Los datos se generaron a partir de la información aportada de forma oral (mayormente espontánea) o escrita (mayormente motivada), por cada participante. La información se obtuvo con dos cuestionarios: el primero (denominado como Auto cuestionario) buscó exteriorizar las visiones que cada participante tuvo sobre los elementos del problema que motivó este estudio; el segundo cuestionario (denominado Factor de sintonización) que indagó las tensiones vividas y las tensiones que caracterizan la formación y desempeño profesional de los participantes.

Hallazgos a partir de la experiencia

A partir de estas primeras reflexiones, se pueden generar las siguientes categorías en función de las posibilidades y dificultades al momento de participar en un programa post-doctoral europeo. Se presentan las principales fortalezas mencionadas por los/as investigadores/as post-doctorales.

Tabla 1. Fortalezas del programa de formación post-doctoral

Número	Unidades narrativas	Categoría de análisis
1	[...] logré mejorar mis competencias investigativas a través del programa post-doctoral	Formación de investigadores/as
2	[...] hemos quedado vinculados para actividades futuras.	Posibilidad de continuar con equipos de investigación interdisciplinario
3	[...] se estableció una entre investigadores/as de áreas y países diversos [...]	Vínculos de amistad entre integrantes de sociedades científicas provenientes de territorios con características culturales propias
4	[...] puedo mencionar la socialización académica [...]	Relacionar integrantes de sociedades científicas

5	[...] la visita presencial como estancia de investigación fortaleció las relaciones entre investigadores/as de todo el mundo [...]	Estancia presencial del post-doctorado.
6	[...] Posibilidad de formación post-doctoral antes que buscar plazas de investigadores/as post-doctorales para el reconocimiento por parte de una universidad	Programa de formación post-doctoral flexible.

Elaboración propia

A partir de las categorías de análisis, se puede destacar que el programa de formación post-doctoral ha mejorado las competencias investigativas de sus participantes, y que facilita el acceso a quienes desean formarse post-doctoralmente. A su vez, la competencia colaborativa o interdisciplinaria permite que un investigador post-doctoral amplíe su portafolio de contactos con otros investigadores para actividades conjuntas en un futuro. A su vez, la parte relacional entre investigadores de diferentes partes del mundo se fortalece no solamente en la virtualidad, sino también en la presencialidad.

A continuación, se presentan las principales limitaciones mencionadas por los/las investigadores/as a partir de su experiencia de participación en el programa post-doctoral.

Tabla 2. Limitaciones del programa de formación post-doctoral

Número	Unidades narrativas	Categorías de análisis
1	[...] problemas de enfocar la investigación a la realidad de mi país [...]	Dificultades de participar en un programa post-doctoral europeo.
2	[...] acceso a la conexión de internet [...]	Inconveniente con la conectividad dependiendo del lugar de conexión.
3	[...] me dificultó [...] seguir las charlas online [...]	Seguimiento incompleto o inadecuado de las charlas, como resultado del inconveniente técnico y del idioma.
4	[...] conciliación de la vida privada con las charlas	Hacer compatibles dos responsabilidades de diferente naturaleza
5	[...] tareas de los/as hijos/as y sus actividades. A veces las charlas coincidían con las horas de la siesta	Inconveniente por rol social y/o cultural
6	[...] dificultad es [...] la forma de financiar el viaje [...]	Inconveniente de tipo económico

Elaboración propia

Entre las limitaciones que aparecen en las unidades narrativas a partir de las categorías de análisis, se puede mencionar la dificultad que tuvieron algunos investigadores al momento de enfoque su respectiva investigación a

la realizada del país. Asimismo, se reconocen las dificultades de acceso a internet tanto en la conectividad como en las charlas o conferencias virtuales que el programa proporcionada a sus becarias y becarios.

A partir de las categorías de análisis recogidas en los diferentes diálogos entre el grupo de investigadores/as participantes en el programa postdoctoral, se plantean algunas reflexiones, a manera de discusión, sobre su experiencia y valoración de participar en un programa de formación de post-doctores/as:

- a) Des-centramiento del poder del conocimiento: desde la perspectiva de los/as investigadores/as del curso, la metodología de trabajo seguía centrada en estructuras del poder del conocimiento con una visión euro-céntrica sin lograr una ruptura epistémica desde las miradas de países del sur. Queda latente el cómo generar investigaciones y conocimientos más contextualizados a las realidades propias del Sur global como África y América, esto implica un punto de vista epistemológico, es decir, ubicarnos desde un lugar, que vendría a ser una postura filosófica, y defender dicha postura, que vendría a ser una postura política.
- b) La herencia naturalista y positivista, como formas coloniales de construcción de conocimiento, se siguen sintiendo. Los modelos, tomados de autores/as europeos/as y norteamericanos/as, porque tienen más aceptación para una publicación en revistas que constan en bases de datos reconocidas por académicos/as, pueden ser algunas de las herramientas sí, pero los materiales para la construcción del conocimiento desde nuestras realidades, cuestionan nuestro actuar sentado atrás de un escritorio: la reflexión, en tres niveles, del investigador/a, de las personas que nos colaboran en los trabajos, y la reflexión entre ambas, en el trabajo en campo.
- c) Virtualización del programa post-doctoral: las posibilidades de participar en clases virtuales a través de videoconferencias permitieron el participar en el programa desde cada país de residencia. Las diferentes herramientas virtuales de comunicación –como el caso de Google Meet- posibilitaron el conformar grupos interdisciplinarios de investigación. De alguna u otra manera, a partir de la pandemia surgen experiencias de investigaciones internacionales. Si bien la implementación de entornos virtuales estuvo en función de las circunstancias específicas existentes en cada país, región o localidad, el obligado, por necesario, uso de diferentes herramientas virtuales de comunicación, hizo que pasemos de considerar como una probabilidad el trabajo interdisciplinario de investigación, a plantearnos como una alternativa válida que elimina el problema de la presencialidad y facilita espacios de diálogos dialécticos.

- d) Problemas de conectividad: a pesar de que la mayoría del tiempo del programa post-doctoral se lo realizó de forma virtual, no obstante, no faltaron los problemas de conectividad. A su vez, las diferencias horarias de encuentros virtuales se constituían en un impedimento porque la hora de una clase virtual coincidía con horas de trabajo o de actividades familiares.
- e) Encuentro internacional con otros/as investigadores/as: el programa post-doctoral con ESI brinda las posibilidades de encontrarse con investigadores/as de diferentes países en el mundo, de diversas culturas. La posibilidad de generar una comunidad de formación post-doctoral es un factor clave para un programa post-doctoral, logrando conexiones con investigadores/as de diferentes universidades y organizaciones en el mundo.

Conclusion

La pandemia generó una virtualización de la educación y la investigación, integrando herramientas tecnológicas en ambos procesos. La virtualización de la docencia implica la temporalización de la enseñanza, el desarrollo de competencias digitales docentes (Balladares-Burgos, 2021a), la formación universitaria en tecnología educativa (Valverde-Berrocoso, 2015) y una mejor gestión de la información y comunicación a través de entornos virtuales. A su vez, se logra reincorporar algunas metodologías innovadoras que permiten responder al proceso educativo virtualizado (Ramos-Pla et al., 2022). En cuanto al aprendizaje de los estudiantes, hay investigaciones que afirman que se percibió una mayor autonomía y empoderamiento en el aprendizaje de las y los estudiantes (Herrera-Pavo, 2021; Cobo & Moravec, 2011).

Tradicionalmente para la comunidad científica el doctor o Ph.D. que realizaba un post-doctorado tenía como propósito el aplicar u obtener una plaza o trabajo como investigador/a en una Universidad o centro de investigación (Horta, 2009). El post-doctorado puede ser considerado como un proceso de entrenamiento para adquirir nuevas habilidades y conocimientos en la investigación científica, por otro lado, puede ser un período donde los/as investigadores/as trabajan de forma autónoma proyectos de mayor interés que se desprenden de la formación doctoral. Se puede concebir el post-doctorado de la siguiente manera:

...el postdoctorado es un puente entre una profundización en el entrenamiento en investigación y el desarrollo académico autónomo con el fin de posicionarse, ya sea en una universidad u otra institución, o incluso en una empresa.

(Caqueo-Urizar, 2016, 1).

El trabajo de un/a estudiante post-doctoral es mal remunerado y muchas veces implica varias horas de trabajo en docencia o en gestión, cuando lo principal es que el estudiante post-doctoral desarrolle competencias investigativas (Melin y Janson, 2006). En cuanto a los programas de post-doctorados, hay estudios que manifiestan que quien realiza estudios post-doctorales, no solamente mejora su producción científica, sino que tiene la posibilidad de integrarse con comunidades internacionales de investigadores. Dentro de las características de los programas post-doctorales, se menciona que este debe ser un tiempo productivo para el quien investiga, es decir, que sea un momento para mejorar sus capacidades investigativas; por otro lado, lo interdisciplinario es un elemento clave en un post-doctorado porque brinda la posibilidad de comunicarse e interactuar con otras disciplinas. Por último, un post-doctorado te abre la posibilidad para realizar una movilidad internacional (Melin y Janson, 2006). Además, el aspirante a un post-doctorado cuenta con la supervisión de un/a mentor/a, con quien comparte intereses en común y que le permita mejorar su producción científica (Caqueo-Urizar, 2016).

En los países del sur la falta de reconocimiento económico en el ámbito laboral, de estudios de posgrado y en mayor medida, de post-doctorado, conspira ciertamente en contra de una capacitación continua de los y las profesionales, tanto en el ámbito público como en el privado. Esta situación provoca que en general, los estudios post-doctorales sean una *rara avis*, descansando más en el interés personal de superación, que en consecuencias laborales o profesionales prácticas, que sumen al progreso material de quien se profesionaliza. En una sociedad de pretensiones capitalistas, la apatía de los decisores respecto de la capacitación de quienes se profesionalizan, reduce las ambiciones de progreso individual y junto a ellas como su consecuencia- de progreso en las carreras individuales de las personas que se dedican a la investigación en nuestros países.

Desde una mirada del Sur Global, se puede afirmar que los estudios postdoctorales inter y multidisciplinares producen pensamientos críticos desde cualquiera de las ciencias implicadas a partir de una interdisciplinariedad. Por otra parte, las relaciones humanas constituyen un factor relevante aun en épocas de absoluta conectividad virtual. Asimismo, pareciera que la incorporación de un espacio de visitas académicas presenciales genera sinergias en los procesos investigativos y entre las/os investigadoras/es más sólidas que con la mera virtualidad. Finalmente, se valora y se destaca la posibilidad de programas de formación post-doctoral a fines que generen espacios y promuevas tiempos para el desarrollo de competencias para investigaciones interdisciplinarias e internacionales.

Conflicto de intereses: Los autores no declararon ningún conflicto de intereses.

Disponibilidad de los datos: Todos los datos están incluidos en el contenido del artículo.

Declaración de financiación: Los autores no obtuvieron financiación para esta investigación.

References:

1. Balladares-Burgos, J (2021a). *Educación digital y formación del profesorado en modalidades semipresencial y virtual*. Quito: Corporación Editora Nacional.
2. Balladares-Burgos, J. (2021a). Percepciones en torno a una educación remota y a una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 25-39. doi:10.6018/riite.489531
3. Balladares-Burgos, J. (2020). Una educación remota en tiempos de contingencia académica. *Andina*, 2, Quito, 29-3.
4. BO, Boletín Oficial de la República Argentina (2021). *Decisión Administrativa 463/2021. Sector Público Nacional. Legislación y avisos oficiales, primera sección (11/ 05/ 2021)*. Buenos Aires. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/244174/20210511>
5. Bogui, J.J. y Coulibaly N. (2021). Téléphonie mobile et enseignement à distance à l'Université Félix Houphouet Boigny Abidjan Côte d'Ivoire. *Géom@TICE*. Yamusukro. <https://vdocuments.net/tlphonie-mobile-et-Enseignement-a-distance-en-cte-html>.
6. Bordoloi, R., Das, P., & Das, K. (2021). Perception towards online/blended learning at the time of Covid-19 pandemic: an academic analytics in the Indian context. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(1), 41-60. doi:10.1108/AAOUJ-09-2020-0079
7. Caqueo-Urizar, A. (2016). El significado de los postdoctorados. *Interciencia*, 41(1), 5.
8. Carius, A.C. (2020). Network Education and Blended Learning: Cyber University concept and Higher Education post COVID-19 Pandemic. *Research, Society and Development*, 9(10), e8209109340. doi:10.33448/rsd-v9i10.9340
9. Chequeado (2021). *Cierre de escuelas: la Argentina está en el puesto 14 del ranking latinoamericano de cierre total y segunda si se mira el*

- cierre parcial*. <https://chequeado.com/hilando-fino/cierre-de-escuelas-la-argentina-esta-en-el-puesto-14-del-ranking-latinoamericano-de-cierre-total-y-segunda-si-se-mira-el-cierre-parcial/>
10. Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
 11. Del Moral, E., & Villalustre, L (2015). MOOC: Ecosistemas digitales para la construcción de PLE en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 18(2), 87-117. doi:10.5944/ried.18.2.13353
 12. García-Peñalvo, F. J. (2018). Ecosistemas tecnológicos universitarios. In J. Gómez (Ed.), *UNIVERSITIC 2017. Análisis de las TIC en las Universidades Españolas* (pp. 164-170). Madrid: Crue Universidades Españolas.
 13. Gil Alcazar, M., Nkengne, P. y Lethullier, G. (2020). Distance education in the context of COVID-19: accomplishment and perspectives in sub-Saharan Africa, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374160>, consultado el 21/11/2022 .
 14. GrupoLaProvincia.com (2021) *Marisa Graham presentó el informe anual de la Defensoría de Niños, Niñas y Adolescentes*. Argentina <https://www.grupolaprovincia.com/politica/marisa-graham-presento-el-informe-anual-de-la-defensoria-de-ninos-ninas-y-adolescentes-740501>
 15. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
 16. Herrera-Pavo, M. Á. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1-15. doi:10.1016/j.lcsi.2020.100437
 17. Hodges, C. Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
 18. Horta, H. (2009). Holding a post-doctoral position before becoming a faculty member: does it bring benefits for the scholarly enterprise? *High Educ* 58, 689–721. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9221-1>
 19. Infancia en Deuda (2020). *Melina Furman: “Tenemos que recuperar a todos los estudiantes que quedaron desconectados”*. <http://infanciaendeuda.org>
 20. Infobae (2021), *Padres Organizados le pidieron al Papa Francisco que interceda ante Alberto Fernández por la apertura de las escuelas*. <https://www.infobae.com/sociedad/2021/05/11/padres-organizados->

- le-pidieron-al-papa-francisco-que-interceda-ante-alberto-fernandez-por-la-apertura-de-las-escuelas/
21. Melin, G. y Janson, K. (2006). *What skills and knowledge should a PhD have? Changing preconditions for PhD education and post doct Word*. Portland Press. <https://tinyurl.com/3uanar22>
 22. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. (2020). *Plan de réponse du secteur éducation-formation contre le COVID-19*, <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/110489/137442/F275011089/CIV-110489.pdf,%20>.
 23. ONU (2020). *Documento de Políticas: Efectos de la COVID-19 en África*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/06/africa_covid_brief_spanish.pdf
 24. Pardo, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.
 25. Perfil (2021). *Acampe frente al Ministerio de Educación: piden wi-fi y computadoras*. <https://www.perfil.com/noticias/actualidad/acampe-frente-ministerio-de-educacion-piden-wi-fi-computadoras.phtml>
 26. Ramos-Pla, A., Reese, L., Arce, C., Balladares, J., & Fiallos, B. (2022). Teaching Online: Lessons Learned about Methodological Strategies in Postgraduate Studies. *Education Sciences*, 12(10), 688. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12100688>
 27. Reliefweb (2021). *Impacto de la pandemia en la educación de niños, niñas y adolescentes - Cuarta ronda (junio 2021)*. <https://reliefweb.int/report/argentina/impacto-de-la-pandemia-en-la-educaci-n-de-ni-os-ni-y-adolescentes-cuarta-ronda>
 28. Shackleton, L. y Mann, R. (2021). COVID-19 and the digital divide in higher education: A Commonwealth perspective. *Libraries, Digital Information, and COVID*, 149-158. doi:10.1016/B978-0-323-88493-8.00015-X
 29. Soomro, K.A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M. & Bernstein, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 17, 21. doi:10.1186/s41239-020-00191-5
 30. Valverde-Berrocoso, J. (2015). Higher Education and Educational Technology: Introduction to the special issue. *RELATEC: Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 14(1), 11-16. doi:10.17398/1695-288X.14.1.11
 31. Vidal, P., y Pinargote, K. (2019). El impacto de la brecha digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad laica Eloy

- Alfaro de Manabí. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(1), 1-13.
32. UNICEF (2021a). Impacto de la segunda ola de la pandemia COVID-19 en las familias donde viven chicas y chicos. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/4ta-ronda-EncuestaRapida-Covid19>
33. UNICEF (2021b) La escuela es lo último en cerrar: UNICEF y la Sociedad Argentina de Pediatría alertan sobre los riesgos de la no presencialidad en las aulas. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/La-escuela-es-lo-ultimo-en-cerrar-SAP-UNICEF>
34. Yerba Buena Online (2021). *Clases presenciales: la reacción de padres organizados ante el regreso a las aulas en la provincia de Buenos Aires*. <https://yerbabuenaonline.ar/pais/clases-presenciales-la-reaccion-de-padres-organizados-ante-el-regreso-a-las-aulas-en-la-provincia-de-buenos-aires/>