

Introducción

Prácticas universitarias en tiempos de pandemia

En este artículo se analiza el proceso de adaptación de las prácticas universitarias en tiempos de emergencia, de acuerdo con el modelo de competencias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de Tucumán.

Experiencias de virtualización en la
Facultad de Humanidades y Ciencias

El primer experimento de aula se realizó con cursos de 20 de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de Tucumán, con el objetivo de evaluar el impacto de la virtualización de las prácticas universitarias en tiempos de emergencia.

El primer experimento de aula se realizó con cursos de 20 de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de Tucumán, con el objetivo de evaluar el impacto de la virtualización de las prácticas universitarias en tiempos de emergencia.

Prácticas

EN TIEMPOS

universitarias

DE PANDEMIA

Oscar Lossio
Bárbara Mántaras
Mariana Peticarà
(compiladores)

ediciones UNL



Prácticas universitarias en tiempos de pandemia

Prácticas universitarias en tiempos de pandemia

Experiencias de virtualización en la Facultad de Humanidades y Ciencias

Oscar Lossio

Bárbara Mántaras

Mariana Perticará

COMPILADORES

Ana Inés Amavet

Marcela Bayonés

Tamara Beltramino

Gracia Clérico

Mariela Cravero

Magali Freyre

Graciela Frigerio

Javier Gómez

Mauricio Guedes

Oscar Lossio

Bárbara Mántaras

Isabel Molinas

Cecilia Odetti

Mariana Perticará

Milagros Rafaghelli

Susana Rams

María Silvina Reyes

Lorena Romero

Andrea Rossi

Juan Manuel Rudi

Silvana Santellán

Milagros Sosa Sállico

Melania Stehli

Laura Tarabella

Liliana Tauber

Virginia Trevignani

Susana Valentinuz

ediciones UNL

CÁTEDRA / INTERFACES

**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**

 **ediciones UNL**

Consejo Asesor
Colección Cátedra
Alicia Camilloni
Miguel Irigoyen
Bárbara Mántaras
Isabel Molinas
Héctor Odetti
Andrea Pacífico
Ivana Tosti

Dirección editorial
Ivana Tosti
Coordinación editorial
María Alejandra Sadrán
Coordinación comercial
José Díaz

Corrección
Lucía Bergamasco
Diagramación interior y tapa
Verónica Rainaud

© Ediciones UNL, 2024.

—
Sugerencias y comentarios
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

Prácticas universitarias en tiempos de
pandemia : experiencias de virtualización
en la Facultad de Humanidades
y Ciencias / Laura Tarabella ... [et al.] ;
Compilación de Oscar Lossio ;
Bárbara Mántaras; Mariana Perticará ;
Prólogo de Laura Tarabella.
– 1a ed – Santa Fe : Ediciones UNL, 2024.
Libro digital, PDF/A – (Cátedra)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-749-457-0

1. Pandemias. 2. Universidades Públicas.
3. Educación Superior. I. Tarabella, Laura,
prolog. II. Lossio, Oscar, comp.
III. Mántaras, Bárbara, comp.
IV. Perticará, Mariana, comp.
CDD 378.009

© Ana Inés Amavet, Marcela Bayonés,
Tamara Beltramino, Gracia Clérico, Mariela
Cravero, Magali Freyre, Graciela Frigerio,
Javier Gómez, Mauricio Guedes, Oscar
Lossio, Bárbara Mántaras, Isabel Molinas,
Cecilia Odetti, Mariana Perticará, Milagros
Rafaghelli, Susana Rams, María Silvina
Reyes, Lorena Romero, Andrea Rossi,
Juan Manuel Rudi, Silvana Santellán,
Milagros Sosa Sállico, Melania Stehli,
Laura Tarabella, Liliana Tauber, Virginia
Trevignani, Susana Valentinuz, 2024.
© prologuista Laura Tarabella, 2024.



Índice

PRÓLOGO / 9

Laura Tarabella

INTRODUCCIÓN / 11

Oscar Lossio, Bárbara Mántaras y Mariana Perticarã

PARTE 1. ENCUADRE INSTITUCIONAL DE LA PROPUESTA DE VIRTUALIZACIÓN EN LA FHUC–UNL / 15

1. El proceso de virtualización al interior de la FHUC:
avatares transitados en tiempos de pandemia / 17
Bárbara Mántaras
2. Apoyos institucionales a los procesos de virtualización en la Universidad Nacional del Litoral / 35
Bárbara Mántaras

PARTE 2. INDAGACIONES DE LAS EXPERIENCIAS DE DOCENTES Y DE ESTUDIANTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y VIRTUALIZACIÓN / 45

3. Desafíos y oportunidades de la virtualización de la educación superior desde la mirada docente / 47
Virginia Trevignani, Tamara Beltramino y Melania Stehli
4. La mediación tecnológica en los procesos cognitivos / 65
Ana Inés Amavet y Milagros Rafaghelli
5. Un día de mi vida cotidiana en pandemia: voces de estudiantes para pensar la formación docente / 79
Susana Valentinuz, Cecilia Odetti y Lorena Romero
6. Internacionalización en Casa: la mirada de estudiantes sobre una experiencia durante la pandemia / 93
Gracia Clérico, Marcela Bayonés y Mauricio Guedes

PARTE 3. PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y DIVULGACIÓN MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS DIGITALES Y CONECTIVAS / 107

7. Experiencia de virtualización de la extensión en integración con la docencia y la investigación / 109
Oscar Lossio
8. Fichas didácticas con perspectiva interdisciplinaria para la escuela primaria en contexto de pandemia / 123
María Silvina Reyes y Magali Freyre

9. Geoportal del COVID-19: aportes de la Geografía a la enseñanza y a la investigación / 133
Javier Gómez y Laura Tarabella

PARTE 4. VIRTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y RECONFIGURACIONES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL GRADO Y POSGRADO / 145

10. Ensayo para pensar con otros / 147
Graciela Frigerio
11. La expansión estética en la propuesta curricular de materiales para la enseñanza universitaria / 159
Isabel Molinas
12. Experiencia de internacionalización del currículum en la formación docente en infancias y primaria / 177
Cecilia Odetti y Susana Rams
13. Posicionarse y disponerse. Condición docente y clase universitaria en el contexto de virtualización / 189
Milagros Sosa Sállico
14. Trabajar con datos a través de las pantallas ¿cómo hacemos? / 203
Mariela Cravero, Liliana Tauber y Silvana Santellán
15. El desafío de enseñar Química Orgánica en la «nueva normalidad educativa» durante la pandemia de COVID-19 / 217
Juan Manuel Rudi, María Silvina Reyes y Andrea Rossi

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES / 231

Prólogo

Habitar la Universidad es mucho más que ocupar espacios físicos o virtuales. Se trata de formas de configuración de la experiencia, la vinculación a través de los cuerpos y la integralidad de las prácticas.¹

Si algo hemos aprendido del año 2020, año en que se vio abruptamente modificada la manera de dar cumplimiento a las actividades universitarias propias de la unidad académica, es la posibilidad de poner en discusión ciertos presupuestos que parecían incuestionables. Como consecuencia, emergieron nuevas formas de gestionar, de administrar, de enseñar, de aprender, de investigar y de relacionarnos con el medio social.

Hemos tenido que adaptarnos y reacomodarnos a las cuarentenas y a los aislamientos. La virtualidad borró muchas fronteras, inclusive derribó ciertos prejuicios sobre los modos prevalecientes de desarrollar las distintas funciones sustantivas inherentes a toda institución universitaria pública, tanto en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), como de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Asumimos la responsabilidad de garantizar la continuidad pedagógica, a sabiendas que se trataba de un proceso complejo que iba a estar atravesado por dificultades de diversa índole y por efectos que deberíamos afrontar.

La disposición de la arquitectura tecnológica que proveyó nuestra universidad a través de los desarrollos de la educación a distancia fue un aporte fundamental que se potenció con la participación de la comunidad universitaria para la atención de las diversas dimensiones implicadas académicas, pedagógicas, administrativas, tecnológicas e institucionales.

En el transcurrir de esos tiempos «alterados», de la irrupción de un sentido de época que ha modificado, sustantivamente, nuestra cotidianeidad, la pandemia paralelamente propició iniciativas tendientes a la vinculación entre las prácticas de enseñanza, las producciones académicas y los resultados de las investigaciones emanadas desde diferentes campos del conocimiento disciplinar alojados en la FHUC (humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales

¹ «Habitar la Universidad. Nuestro desafío es defender y sostener el derecho social a la educación superior», documento de ANFHE, diciembre 2021.

y exactas), y la agenda de las políticas públicas. También, ha fortalecido el intercambio y la socialización de experiencias pedagógicas e institucionales. De esta manera, innumerables han sido los espacios de reflexión, de análisis para compartir vivencias, acciones y construir alternativas como modo de aportar a la posibilidad de nuevas y futuras realidades más justas.

La FHUC como institución educativa toma a su cargo la responsabilidad de habilitar espacios, compartir saberes, identificar problemas, crear conocimientos y volverlos disponibles. Lo reflejado en esta producción editorial *Prácticas universitarias en tiempos de pandemia. Experiencias de virtualización en la Facultad de Humanidades y Ciencias* da cuenta de ese hacer colectivo, de la posibilidad de aunar esfuerzos, buscar consensos, priorizar los intereses comunes por sobre los propios o sectoriales. Al mismo tiempo, propone distintas miradas a problemáticas que nos interpelan que permiten formular preguntas, ensayar posibles respuestas, establecer puentes para el diálogo entre saberes y recuperar voces de sus protagonistas.

Esta obra permite vivenciar la relación virtuosa entre la enseñanza, la investigación y la extensión, funciones sustantivas valiosas y potentes que están en el ADN de una universidad reformista y de una facultad que supo leer esa clave, generar rupturas y albergar a distintas disciplinas y campos del conocimiento respetando sus singularidades —con sus formas de trabajo y de abordaje de sus objetos de estudio— y de pensar, diseñar y poner en marcha proyectos, iniciativas, acciones y políticas que también colaboran, alientan y promueven el trabajo y el diálogo entre las disciplinas.

Al recorrer la obra, el lector se encontrará con una variedad de temáticas, perspectivas, puntos de focalización en la problematización del proceso y de los resultados de la virtualización. Esa diversidad es fruto no solo de las variadas interpretaciones sobre ese proceso y de los posicionamientos de los equipos de cátedra, sino también de las diferentes trayectorias formativas y profesionales, de la pluralidad de estilos de escritura y de las particularidades que imprimen los distintos campos disciplinares de los que provienen las y los autoras/es.

Deseamos que este libro sea una contribución y una invitación a quienes «formamos» parte de una institución educativa, a revisar, reflexionar y reconfigurar prácticas, propósitos y decisiones. A su vez, que pueda colaborar para promover interpelaciones acerca de los modos y sentidos de enseñar, aprender, producir nuevos conocimientos y maneras de entrelazarnos con el medio social. También, nos aliente a proponer nuevos vínculos y relaciones con el saber que propicien ciertos estilos de trabajo intelectual y modos de llevarlo adelante.

Laura Tarabella
Decana FHUC–UNL

Introducción

Esta obra compila experiencias desarrolladas por docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), durante el proceso de virtualización de emergencia 2020–2021. Es una iniciativa del Equipo de Virtualización de la Facultad —constituido por integrantes de la Secretaría Académica y de la Secretaría de Extensión y Comunicación Institucional— en conjunto con el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI).

¿Por qué escribir sobre estas experiencias? La irrupción de la pandemia de Covid–Sars–19 a escala internacional y a nivel país produjo un «quiebre» en las rutinas laborales y en otros quehaceres cotidianos. Constituyó un tiempo de incertidumbre y desconcierto, inédito para nuestros posibles marcos de interpretación y previsión. Nos «afectó» en variadas dimensiones de la subjetividad, pero también en las maneras de transitar materialmente el espacio, de abordar la territorialidad de nuestros cuerpos y de llevar a cabo la interacción con los demás. El carácter extraordinario de la emergencia sanitaria nos interpeló y, al mismo tiempo, nos desafió y nos «movilizó» —aún en la aparente quietud del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y luego durante el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO)— a pensar cómo «continuar» con nuestras acciones cotidianas y, dentro de ellas, con las distintas prácticas que realizamos como docentes universitarios.

En ese contexto, desde la UNL y la Facultad, se generaron propuestas alternativas para acompañar a docentes y estudiantes en el desarrollo de un proceso de virtualización, aprovechando los medios y las herramientas disponibles, así como las experiencias de educación a distancia desarrolladas en la propia universidad. Se trató de un proceso contingente que procuró ofrecer una respuesta rápida a la emergencia de una situación sanitaria sin precedentes. En tal sentido, se pudo configurar un espacio de interlocución con la comunidad universitaria para poner a disposición saberes e iniciativas que oficiaron de continente para transitar el período de pandemia, con apoyos institucionales pertinentes.

Cada equipo de cátedra interpretó esas iniciativas y sugerencias institucionales para dar continuidad a las diversas prácticas académicas, mediadas por las tecnologías digitales. De ahí, que este libro recupera una multiplicidad de propuestas construidas, con creatividad e innovación, en función de cómo

intervinieron los conocimientos y las experiencias previas de los y las docentes, no solo en la utilización de las tecnologías, sino también sobre otras dimensiones del quehacer profesional. Las decisiones se asentaron, a su vez, en los propios posicionamientos teóricos–epistemológicos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el campo disciplinar específico, la investigación y la extensión universitaria.

En consonancia con ello, se trata de una obra colectiva de integrantes de la comunidad académica de la FHUC que se distingue por la diversidad, rasgo que consideramos la potencia y la enriquece. Cada capítulo presenta una «lectura» de lo sucedido, lo realizado y lo aprendido. Por ello, el libro expone las resignificaciones de las vivencias relativas a la virtualización de las prácticas académicas en el contexto de pandemia, enfatizando diversos aspectos.

Dentro del encuadre institucional que formuló la UNL y la FHUC, los autores y las autoras hacen mención a las particulares estrategias desarrolladas para llevar a cabo, mediante la virtualización, las distintas funciones sustantivas de la universidad. Al mismo tiempo, han tomado decisiones en relación con los criterios para analizarlas y para construir la trama discursiva que estructura sus escritos. Además de considerar los aprendizajes y ciertos rasgos innovadores de cada propuesta, incorporan algunas dimensiones de análisis acerca de las dificultades, las inquietudes y las preguntas todavía no resueltas, a las que cada equipo se fue enfrentando. Las producciones incluyen reflexiones y aportes para establecer diálogos con docentes, investigadores, gestores y estudiantes de la educación superior.

La compilación se organiza en cuatro partes. La primera se compone de dos capítulos de Bárbara Mántaras: el primero aborda las características que asumió el proceso de virtualización de contingencia durante los años 2020 y 2021, las decisiones y estrategias asumidas y construidas al interior de la FHUC para hacer frente al desafío y la responsabilidad de garantizar el desarrollo de las carreras, compartiendo reflexiones desde la gestión institucional. El segundo compila diferentes producciones institucionales tanto de la unidad académica como del rectorado de la Universidad que configuraron apoyos institucionales relevantes para diseñar y proyectar las políticas ensayadas, así como la participación en discusiones que se abrieron sobre los procesos de virtualización para analizar los efectos de la experiencia transitada y pensar el porvenir.

La segunda parte incluye cuatro indagaciones sobre las experiencias de docentes y de estudiantes en tiempos de pandemia y de virtualización de la enseñanza. Por un lado, en el capítulo 3 Virginia Trevignani, Tamara Beltramino y Melania Stehli presentan resultados del análisis de entrevistas sobre las percepciones y los significados que otorgan los y las docentes de distintas carreras de la FHUC, en relación con las dificultades y oportunidades del

proceso de virtualización. Los otros tres capítulos se centran en las voces de los y las estudiantes. Así, en el número 4, Ana Inés Amavet y Milagros Rafaghelli a partir de tecno narrativas individuales de quienes fueron sus estudiantes en 2022 en la asignatura Psicología de la Educación, interpretan las experiencias en torno a la virtualización de la enseñanza, de los aprendizajes y de la evaluación durante los años 2020 y 2021. En el capítulo 5, Susana Valentinuz, Cecilia Odetti y Lorena Romero, socializan reflexiones respecto al impacto de la pandemia por COVID-19 en las vidas cotidianas de estudiantes que cursaron la asignatura Sociología de la Educación —común para los profesados de la FHUC— durante el período 2020-2021, con base en el análisis de las descripciones que realizaban sobre cómo era un día durante el ASPO y el DISPO. En el capítulo 6, Gracia Clérico, Marcela Bayonés y Mauricio Guedes, comparten resultados de una indagación sobre la percepción que los estudiantes universitarios argentinos y brasileños tuvieron sobre una experiencia de «Internacionalización en Casa» en tiempos de pandemia, a cargo de cátedras de Psicología.

En la tercera parte, se agrupan tres capítulos sobre prácticas de extensión universitaria, investigación y divulgación, mediadas por tecnologías digitales y conectivas. En el 7, Oscar Lossio, narra una experiencia de extensión universitaria desarrollada en 2020 mediante un curso virtual para profesores de Geografía de la Escuela Secundaria, concebido como «propuesta de integración» de materiales, contenidos, sujetos y, también, de funciones sustantivas universitarias dado que se entretendió con un proyecto de investigación y con las prácticas de enseñanza de la cátedra Didáctica de la Geografía. El octavo, de María Silvina Reyes y Magalí Freyre, socializa acciones —en clave de extensión universitaria— vinculadas a la construcción y divulgación de fichas didácticas, destinadas a docentes de nivel primario, con la premisa de contribuir a la enseñanza remota de las Ciencias Naturales y la Matemática desde una perspectiva interdisciplinaria. El capítulo 9, a cargo de Javier Gómez y Laura Tarabella, presenta la construcción y funcionamiento del «Geoportal del COVID-19 de la Provincia de Santa Fe» que buscó integrar, generar y visibilizar información espacial para el monitoreo de la situación sanitaria y su aprovechamiento en la investigación, la enseñanza y la divulgación.

En la cuarta parte, se incluyen seis aportes referidos a los procesos de virtualización de la enseñanza en carreras de grado y posgrado de la FHUC, que implicaron reconfiguraciones de las prácticas de los y las docentes. En el capítulo 10, Graciela Frigerio comparte reflexiones que nos ayudan a pensar lo que ha acontecido durante la pandemia y los tiempos de la «vida covidiana», como marco general, para relatar las condiciones de posibilidad que impulsaron la experiencia de continuidad en la virtualidad del cursado del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, que cuenta

con su dirección. Por su parte, Isabel Molinas, en el capítulo 11, socializa el diseño de su propuesta curricular para el desarrollo, durante 2020, del seminario Materiales para la Enseñanza Universitaria, correspondiente a las carreras de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria. En el capítulo 12, Cecilia Odetti y Susana Rams, relatan las acciones desarrolladas durante 2020 y 2021 en el marco de una propuesta de internacionalización del currículum, que entrelaza líneas de trabajo entre las carreras de Ciclo de Licenciatura en Educación en Primeras Infancias de la FHUC y la de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.

Los últimos tres capítulos refieren a experiencias de virtualización en asignaturas de distintas carreras de grado. En el 13, Milagros Sosa Sállico reflexiona —compartiendo sus preguntas— acerca de algunas resonancias que el proceso de virtualización tuvo sobre el oficio docente, y recupera su propia experiencia en dos asignaturas de la Licenciatura en Ciencia Política. En el número 14, Mariela Cravero, Liliana Tauber y Silvana Santellán comparten los desafíos que enfrentaron para la enseñanza de la Estadística durante la educación remota de emergencia, dando cuenta de los fundamentos y las decisiones que tomaron para la construcción de la propuesta didáctica. En el capítulo 15 Juan Manuel Rudi, María Silvina Reyes y Andrea Rossi relatan la experiencia de enseñanza de la asignatura Química Orgánica —de la Licenciatura en Biodiversidad y el Profesorado en Biología— mediante la estrategia de aula invertida, con la inclusión de la elaboración de material audiovisual propio y el diseño de cuestionarios para la autoevaluación de los aprendizajes.

La variedad de producciones invita a la reflexión sobre los complejos procesos atravesados y da cuenta de la constante búsqueda de alternativas concretadas en las experiencias ensayadas. Estas fueron construidas con autonomía y responsabilidad en contextos adversos, y a partir de vínculos y modalidades de trabajo previos que viabilizaron el sostenimiento de las actividades académicas e institucionales. En este proceso, se destaca el protagonismo de los órganos de gobierno de la Facultad y la Universidad, en la toma de decisiones y los espacios de interlocución permanente generados con los miembros de la comunidad educativa.

Oscar Lossio, Bárbara Mántaras y Mariana Perticará

PARTE 1

Encuadre institucional de
la propuesta de virtualización
en la FHUC-UNL

1 El proceso de virtualización al interior de la FHUC: avatares transitados en tiempos de pandemia

Bárbara Mántaras

INTRODUCCIÓN

La situación atravesada por nuestras sociedades a partir de la pandemia COVID-19 constituyó un punto de inflexión, en tanto se desarrolló un fenómeno social sin precedentes que no reconoció fronteras, trastocó nuestra cotidianeidad y tuvo efectos diversos en el orden familiar, laboral, afectivo y social, los cuales se alcanzaron a dimensionar recién avanzado el año 2022.

Nos hemos propuesto reconstruir las experiencias vivenciadas al interior de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante los años 2020 y 2021, con el propósito de resaltar ciertos rasgos significativos de las decisiones y estrategias desarrolladas para hacer frente a la emergencia sanitaria y a su vez, en tanto posibilidad de reflexionar, poner en interrogación y valorar los caminos explorados.

El inicio del ciclo académico 2020 estuvo signado por la irrupción de la pandemia a escala mundial. En ese contexto el gobierno argentino dispuso medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) a nivel nacional a través del decreto 297/20. Tales medidas se instrumentaron desde mediados del mes de marzo de 2020 y si bien se presentaron con carácter transitorio para un lapso de quince días y de modo excepcional, finalmente resultaron extensivas por varios meses y se transformaron luego en medidas de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) hasta el segundo semestre del año 2021, con avances y retrocesos, según los índices de contagios en las distintas jurisdicciones.

Lo cierto es que la pandemia produjo una experiencia inédita para nuestro tiempo, en tanto «La respuesta predominante, sustentada en la ausencia de alternativas diferentes, ha sido el aislamiento social que implicó la reclusión en ámbitos domésticos y la suspensión de las relaciones sociales habituales» (Siede, 2021:13). Los efectos de estas decisiones gubernamentales, constituyen un tema de interés investigativo desde distintos campos del saber.

En este marco general, el 15 de marzo de 2020 la UNL conformó un «comité de emergencia», integrado por las autoridades universitarias de Rectorado y de todas las unidades académicas, del gobierno provincial, representantes de los gremios docentes y no docentes y de la federación de estudiantes. En

este espacio se discutió, apenas trascendido el contenido del posterior decreto de necesidad y urgencia, la importancia —en un clima social incierto y adverso— de mantener abierta la universidad e idear alternativas para reorientar el inicio del ciclo académico, bajo una modalidad «a distancia», de cursado virtual.

Para hacer frente a esta situación, en la UNL se trabajó en forma intensa desde las áreas de Rectorado en aquel entonces, las Secretarías de Planeamiento Institucional y Académico y de Desarrollo Institucional e Internacionalización, en conjunto y en colaboración con las unidades académicas, para pensar las mejores opciones que permitieran garantizar el inicio del cursado del primer cuatrimestre de 2020. En tal sentido, se coordinaron esfuerzos para poner a disposición los recursos existentes en el ámbito de la UNL y buscar soluciones tecnológicas viables para el desarrollo de un rápido proceso de virtualización de las asignaturas que se ofrecían para el cursado del primer cuatrimestre de 2020, puesto que sin imaginar la extensión temporal que tendrían tales medidas, sí se vislumbraba una posible continuidad en las restricciones para la presencialidad en el corto plazo.

Hacia el interior de la FNUC, decidimos estructurar y acompañar este proceso con la conformación de un grupo de trabajo que denominamos «Equipo de Virtualización de la FNUC», integrado por el personal de la Secretaría Académica y de la Secretaría de Extensión y Comunicación Institucional, a los efectos de proponer un «Plan de virtualización de contingencia», conforme con las disposiciones establecidas por la UNL, en atención a la situación epidemiológica nacional.

La estrategia que desplegó la UNL para garantizar lo que se denominó «continuidad pedagógica» en modalidad virtual, fue poner a disposición las capacidades institucionales y técnicas para acompañar a las unidades académicas en este complejo proceso de transición. En ese marco, sobre la base del desarrollo de la plataforma Moodle instrumentada para el sistema de UNL virtual, se puso a disposición de cada unidad académica una plataforma o ambiente virtual con un grado importante de descentralización en la gestión, lo cual otorgó autonomía y agilidad en las tareas necesarias para la creación y gestión de las aulas virtuales, vinculación de equipos docentes, puesta en marcha del proceso de virtualización de emergencia, entre otras. A través de la Resolución Rectoral 382/20 se pospone el inicio del cursado para las carreras de la UNL hasta el 30/3 —que con los feriados dispuestos se extendió a los primeros días de abril—, a los efectos de realizar las adaptaciones pertinentes para el traspaso de las actividades académicas a una modalidad virtual.

El equipo de virtualización de la FHUC, realizó un rápido estudio situacional en virtud de poder generar una estrategia progresiva para el inicio del desarrollo del cuatrimestre. Se propuso a las cátedras que ya contaban con aulas virtuales —antes de la pandemia—, como complemento de la presencialidad, que continuaran utilizando esos espacios, adecuándolos y enriqueciéndolos de cara a la coyuntura. Y, para aquellas cátedras que no disponían de tales apoyos, se crearon aulas virtuales en la nueva plataforma AMBIENTE VIRTUAL FHUC, con capacidad de administración de las utilidades básicas por parte de la facultad. Convivieron entonces dos opciones ofrecidas por la UNL para gestionar la virtualidad, haciendo uso de la plataforma Moodle: el Entorno Virtual de Telemática y los ambientes virtuales desarrollados por el Centro de Educación y Tecnología (CEEDYT) dependiente de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL. De modo referencial, mencionamos que existían 93 aulas virtuales en el Entorno Virtual UNL y debieron crearse, en el nuevo Ambiente Virtual FHUC, 120 aulas para completar la propuesta de cursado de todas las carreras de grado del primer cuatrimestre de 2020 de nuestra unidad académica. Este proceso requirió un esfuerzo institucional importante en tanto se efectivizó en 15 días.

Desde este encuadre se desarrollaron diversas acciones que procuraron atender la multiplicidad de dimensiones en juego relacionadas por un lado, con las posibilidades de conexión a internet y el acceso a dispositivos tecnológicos por parte de docentes, estudiantes y personal administrativo y por otro lado, con las capacidades, recursos, orientaciones y condiciones para atravesar «el viraje» del cursado presencial a uno mediado por tecnologías, entre otras definiciones respecto de la estrategia comunicacional, sustentada en decisiones políticas, académicas e institucionales. Cada una de estas dimensiones fueron pensadas, construidas e implementadas para encontrar los mejores modos de promover un proceso de virtualización viable y capaz de anticipar ciertas dificultades que pudieran identificarse, en base al diálogo permanente con las autoridades de las carreras.

Con estas convicciones pudimos construir un recorrido sinuoso en virtud de la complejidad del contexto y nos propusimos —a partir de las experiencias vividas a lo largo de los años 2020 y 2021—, abrir caminos de reflexión para afianzar las políticas académicas recuperando los aspectos valiosos ensayados en la contingencia y generar nuevas condiciones, las que nos posibilitaron la proyección de alternativas capaces de integrar los rasgos de novedad alcanzados en propuestas enriquecidas, hacia un mediano plazo.

PRIMERA FASE. DECISIONES INSTITUCIONALES. LO URGENTE Y LO IMPORTANTE

El convulsionado inicio del año académico 2020 nos desafió a pensar el cursado para un cuatrimestre totalmente atípico, mediado por tecnologías, dadas las medidas de aislamiento (ASPO) que abarcaron a todo el territorio nacional, lo que supuso una verdadera interpelación a la cotidianeidad del funcionamiento institucional del mundo contemporáneo.

Las primeras decisiones refirieron a cuestiones organizativas que partieron de la conformación de un grupo de trabajo, Equipo de Virtualización, con personal del área académica y de comunicación institucional para encauzar el proceso de cambio de modalidad, dispuesto por la UNL, a los efectos de hacer frente a la contingencia.

La FHUC cuenta con una estructura de funcionamiento singular, dada la diversidad de carreras que ofrece. En tal sentido, existen espacios de representación en los departamentos (dirección y junta directiva); las direcciones de las diferentes carreras de los siguientes campos disciplinares: Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Matemática y Ciencias Naturales y las coordinaciones de las carreras compartidas con otras unidades académicas, con sede en FHUC (Ciencia Política y Sociología).

Se juzgó fundamental dar continuidad a la modalidad de trabajo sustentada en encuentros periódicos de intercambio e interlocución con las carreras a los efectos de diseñar la estrategia de comunicación y acompañamiento, tanto al cuerpo de docentes como al estudiantil.

En un contexto atravesado por la incertidumbre, el desconcierto y las ansiedades, propias de una vivencia de encierro por pandemia inédita en la historia reciente, era urgente abocarnos a la búsqueda de las mejores opciones para transitar los cambios que se avizoraban hacia el corto plazo, a sabiendas de la necesidad de evitar decisiones apresuradas en una coyuntura compleja.

Esto nos llevó a proponer alternativas acordes a nuestras condiciones de posibilidad, anticipando ciertas situaciones que podrían generar inquietudes y preocupaciones, relativas a un cursado que debía programarse en una modalidad exclusivamente virtual.

Es importante resaltar que la UNL cuenta con una larga tradición en lo referido al desarrollo de diversas propuestas educativas —de pregrado, grado y posgrado— en la modalidad a distancia, centralizadas desde el año 2000 en adelante en un programa, en cuyo marco las unidades académicas propusieron espacios de formación a través de diversos formatos: cursos, tecnicaturas, bachilleres y ciclos de complementación curricular. Particularmente la FHUC ha participado y protagonizado muchas de estas iniciativas orientadas a democratizar el acceso a la formación universitaria. En tal sentido, la experiencia

del cuerpo docente en la modalidad a distancia ha sido dispar. Algunos que participaron desde los inicios del programa y atravesaron los diferentes formatos que fue asumiendo la modalidad a distancia, acompañados con las transformaciones y avances en el uso de las tecnologías y la oportunidad de profundizar su formación y sus vivencias en estos procesos; otros que recurrieron al uso de aulas virtuales en los últimos años, como complemento de la presencialidad; y muchos otros que debieron dar sus primeros pasos en la modalidad virtual a partir de la contingencia provocada por la pandemia.

Esta breve alusión a recorridos previos en torno a la modalidad a distancia pretende resaltar que la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo y pedagógico no es un fenómeno nuevo. En las últimas décadas su emergencia y desarrollo, por las transformaciones tecnológicas ha sido incremental, «pero es en esta crisis coyuntural de la pandemia, como acontecimiento y dislocación, al interior de la crisis estructural generalizada que la tecnología, la digitalización y la virtualidad han cobrado un carácter de imperativo social, histórico y pedagógico» (De Alba, 2021:15).

En esta línea argumental, sostenemos que el carácter imperativo que se imprime en el contexto de pandemia implicó ofrecer una respuesta rápida a una emergencia por razones sanitarias de la población, en la que primó el interés colectivo.

Para diseñar los modos de acompañar el proceso de virtualización en la unidad académica se realizó durante la segunda quincena de marzo de 2020 una encuesta a través de un formulario *en línea* con la intención de relevar los usos que las cátedras efectuaban al momento del inicio de la pandemia de los espacios virtuales disponibles. En base a ese estado de situación se propusieron apoyos de distinto tipo: micrositio destinado a docentes con materiales sobre los usos de la plataforma Moodle —en la que se alojan las aulas virtuales—, orientaciones, pautas, instructivos, etc. para propiciar la revisión de las propuestas de enseñanza a los efectos de adecuarlas a la inminente virtualidad.

Fue así que los equipos docentes de nuestra facultad, en un lapso de quince días, intensificaron sus esfuerzos para encauzar el cursado de la propuesta académica del primer cuatrimestre de 2020 en la modalidad virtual. Se trató de un trabajo progresivo, que requirió pensar la adecuación a otros medios y herramientas, la exploración de recursos y utilidades, el diseño de distinto tipo de actividades, la revisión y variación de las formas de seguimiento y evaluación, la selección y/o producción de materiales, y demás asuntos relevantes para el desarrollo curricular.

Entre las principales preocupaciones para diagramar un cursado —exclusivamente en modalidad virtual— resonaban las cuestiones de acceso a las tecnologías y las posibles dificultades de conexión que el estudiantado pudiera tener en sus lugares de residencia.

Para atender a estas situaciones, se instrumentó durante las primeras semanas de cursado una consulta a estudiantes, a través de un formulario en línea, con el propósito de obtener un registro preliminar de información que permitiera identificar inconvenientes para el seguimiento de las actividades, mediadas por tecnologías y poder realizar sugerencias a los equipos docentes, así como detectar situaciones especiales que requieran ser atendidas particularmente. Se relevaron 825 respuestas en el período de consulta que se extendió del 14 al 26 de abril de 2020. Respondieron el cuestionario estudiantes de todas las carreras, se los consultó sobre diferentes aspectos que pudieran afectar el cursado virtual (año de ingreso, cantidad de materias que estaban cursando, con quién vivía durante la cuarentena, el lugar de residencia, el tipo de conexión más frecuente, los dispositivos tecnológicos que disponían, los problemas de conexión, la experiencia anterior en el uso de aulas virtuales, dificultades para la virtualidad, entre otros).

La información proporcionada por docentes y estudiantes nos permitió construir un estado de situación para proyectar los modos de acompañamiento y pensar alternativas que pudieran atender las distintas necesidades encontradas. En este marco, se realizó una reorientación de los aspectos financiables de las «Becas de material de estudios», ofrecidas anualmente al estudiantado de la facultad.

En un contexto en el que primaban el desasosiego y las expectativas de inmediatez en respuestas, había que proponer nuevas rutinas de funcionamiento institucional que entendíamos debían fundarse a través de lazos de confianza contruidos a partir de criterios compartidos capaces de proporcionar cierto encuadre de organización y orientación para las prácticas cotidianas.

Legitimidad de las decisiones

En paralelo a los procesos antes descriptos, la pronta reanudación del funcionamiento —mediado por tecnologías— de los órganos de gobierno de la universidad y de las unidades académicas, permitió el tratamiento de diferentes iniciativas para favorecer el cursado y la continuidad pedagógica, enriqueciendo los debates y fortaleciendo la toma de decisiones institucionales.

Entre las propuestas diseñadas para no perjudicar el avance en el cursado y procurar contemplar situaciones excepcionales, destacamos las siguientes:

- La suspensión de la contabilización de las regularidades de los turnos de exámenes (mayo y julio) que se suspendieron, prorrogando la regularidad en los casos correspondientes (Res. CD 130/2020).
- La creación de una categoría administrativa para aquellas cátedras que requerían de una presencialidad durante el primer cuatrimestre, denominada por la universidad «regularidad incompleta» (Res. CD 163/2020).
- Flexibilización provisoria de correlativas para habilitar el cursado de asignaturas que requerían de correlativas aprobadas previas, para posibilitar el cursado a quienes se encontraban en condición de regular en la asignatura que se exige como aprobada.
- Modificaciones progresivas al calendario académico para el cierre del primer cuatrimestre y el inicio del segundo cuatrimestre de 2020 a partir del 31 de agosto y la finalización prevista para el 28 de noviembre, se incorporan las fechas de inscripción al cursado y de presentación de programas de cátedras hasta el 21 de septiembre (Res. CD 133 y Res. CD 185/2020).
- La propuesta del cronograma para la sustanciación de las mesas de exámenes a realizarse durante el mes de agosto de 2020 y anexos que incluyeron orientaciones para las mesas de exámenes finales en contexto de aislamiento / distanciamiento social, preventivo y obligatorio, y pautas y recomendaciones específicas (Res. CD 180/2020).
- Modificación del calendario académico 2020 en lo referido a las fechas correspondientes a las mesas de exámenes de los meses de diciembre de 2020 y febrero y marzo 2021 y sus respectivos períodos de inscripción (Res. CD 293/20).

Además, debieron instrumentarse algunas medidas específicas para situaciones especiales, por ejemplo, frente a la inminente caducidad de un plan de estudios vigente que requirió una prórroga, atendiendo al período de excepción que atravesamos. Otro caso especial constituyó la opción ofrecida por la universidad durante el mes de mayo (Res. Rectoral 529/20) de habilitar el desarrollo de instancias de «exposición y defensa de proyectos finales de carrera, trabajos finales y tesinas de grado y de trabajos finales o tesis de posgrado a través de medios tecnológicos que garanticen la sincronía, independientemente del lugar en el que se encuentren los integrantes del tribunal examinador, los estudiantes habilitados para dicha instancia y/o los integrantes de los equipos de dirección o tutorías». Se definió el acompañamiento académico institucional para el desarrollo de estas instancias y se elaboraron en las distintas unidades académicas procedimientos generales

para concretar las defensas de final de carrera, mediadas por tecnologías. La iniciativa dispuesta por el rectorado resultó muy fructífera ya que un importante número de estudiantes pudieron egresar en este contexto tan particular. A modo referencial, en la FHUC de mayo a diciembre de 2020 se defendieron alrededor de 40 tesis y trabajos finales de carreras de grado regulares y más de 50 estudiantes recibieron su titulación en las carreras de complementación curricular (PROCAT). Durante el año 2021 se defendieron alrededor de 25 tesis y trabajos finales de carreras de grado regulares y de más de 30 estudiantes en el marco del programa de carreras a término (PROCAT).

La interlocución para la construcción colectiva

Pasadas las urgencias iniciales centradas en encauzar el desarrollo del primer cuatrimestre, crecían las expectativas y circulaban documentos y protocolos con respecto a las formas que podría asumir la evaluación de los aprendizajes en la modalidad virtual. Resonaban las demandas —fundamentalmente del estudiantado—, por «no perder» turnos de exámenes y las inquietudes de los equipos docentes en relación con la forma de desarrollar los procesos evaluativos en una modalidad diferente.

Fue así que, desde mediados de mayo de 2020, en base al convencimiento de que era necesario alcanzar ciertos acuerdos y no imponer decisiones, se fortaleció el modo de trabajo habitual, centrado en el diálogo con las carreras. Para ello, se concretaron reuniones virtuales entre las autoridades de la facultad (decana, vicedecano y equipo de virtualización) con las autoridades de los 8 departamentos (dirección y respectivas juntas), de las carreras (dirección o coordinación de las mismas) y del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente «INDI» (dirección y subdirecciones), que nuclea a las asignaturas de formación docente.

En esos espacios se plantearon diferentes posicionamientos, se compartieron experiencias de cómo se venía trabajando en la virtualidad, se explicitaron los miedos, interrogantes y cuestionamientos en torno a las formas de evaluación, en el contexto de incertidumbre que se transitaba, así como las preocupaciones, la necesidad de garantías y respaldo institucional para el desarrollo de las evaluaciones, entre otros asuntos relevantes que pudieran repercutir en el avances de las trayectorias del estudiantado.

A partir de estos intercambios planificamos el desarrollo de las Mesas Examinadoras y se elevó para consideración del Consejo Directivo un documento de trabajo denominado: «Propuesta para la sustanciación de las

mesas de exámenes finales en el contexto de Aislamiento / Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio», elaborado en junio de 2020.

El diseño de la propuesta supuso la contemplación de las diferentes dimensiones (académicas, pedagógicas, administrativas, tecnológicas e institucionales) que se venían trabajando de manera articulada y de la heterogeneidad de situaciones propias de nuestra unidad académica. Se tuvieron en cuenta documentos de la UNL, especialmente el aprobado por el Consejo Superior denominado «Recomendaciones para el desarrollo de mesas examinadoras en la UNL durante el período de ASPO/DISPO, por COVID-19», producciones de otras universidades nacionales y el documento de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina «RUEDA» y el Consejo Interuniversitario Nacional «CIN», aportes de los departamentos, contribuciones del claustro estudiantil, provenientes de las tres agrupaciones con representación en el Consejo Directivo de la FHUC, entre otros.

De lo relevado en las diferentes reuniones de trabajo, se distinguieron 5 modalidades de evaluación entre las cuales los equipos de cátedra podrían optar: 1) evaluaciones virtuales escritas, sincrónicas; 2) evaluaciones escritas, asincrónicas; 3) evaluaciones virtuales orales, sincrónicas; 4) evaluaciones orales y escritas en un contexto de presencialidad restringida, de acuerdo a las habilitaciones y disposiciones de las diferentes administraciones gubernamentales y la UNL; y 5) opciones combinadas (de evaluaciones escritas y/u orales, sincrónica o asincrónica). El documento incluía pautas generales para todas las modalidades de evaluación y especificaciones particulares, según la modalidad que se trate.

Se juzgó oportuno, dada la continuidad de las restricciones a la presencialidad dispuestas por la situación epidemiológica y la incertidumbre en torno a la extensión en el tiempo de ese escenario, la creación de «aulas virtuales específicas para el desarrollo de los exámenes» en la plataforma Ambiente Virtual FHUC. Esto ofrecía un espacio institucional por donde canalizar los intercambios, las y los estudiantes inscriptas/os debían matricularse en el aula virtual correspondiente y allí estarían disponibles los trabajos a presentar, actividades, consignas, el enlace a videoconferencia (si hacían uso de ese recurso) y las entregas/envíos en tiempo y forma, a los efectos de organizar la puesta en marcha de los exámenes, utilizando las herramientas del aula virtual que se consideraran más pertinentes, conforme la modalidad de evaluación elegida por cada cátedra.

Frente al riesgo de sobreabundancia de protocolos, muy difundidos y demandados, no resignamos los espacios de discusión para ofrecer herramientas de discernimiento que no menoscaben responsabilidades en lo que respecta a la toma de decisiones.

Hace algunos años, el término «protocolo» ingresó al ámbito educativo, generalmente asociado a la prevención de situaciones de violencia y abuso dentro y fuera de cada establecimiento. En 2020, su uso se reorientó hacia la definición de conductas acordes con los recaudos sanitarios concernientes a la pandemia. En tal carácter se diseñaron protocolos específicos para cada acto social y cada actividad recreativa o productiva. (Siede, 2021:158–159)

El autor advierte y nos invita a reflexionar en torno al automatismo ligado a los protocolos, valorados pertinentes para asuntos que no dejen espacios de duda, es decir, que su contenido «no puede extenderse a las responsabilidades pedagógicas, que implican necesariamente lecturas interpretativas, toma de decisiones y construcción de criterios» (Siede, 2021:159).

El respeto al principio de libertad de cátedra fue estructurante para repensar las propuestas de enseñanza y elaborar pautas comunes. Optamos por un modo de construcción a partir de la interlocución permanente y la generación de espacios de intercambio específicos (talleres y ayudas en línea) ofrecidos para los equipos docentes. Estos espacios estuvieron a cargo de profesoras de la casa y del CEDYT para potenciar el sentido educativo de las opciones disponibles para el desarrollo de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad.

A la luz del tiempo transcurrido se abren nuevas hendijas de reflexión y problematización acerca de lo que han promovido estas experiencias, en especial los aprendizajes, las resistencias, los desafíos e interrogantes que se nos plantean, hacia un mediano plazo.

SEGUNDA FASE. EL DESARROLLO DE EXÁMENES FINALES. CAMINO A LA PRESENCIALIDAD GRADUAL Y CUIDADA

Los exámenes

Durante el mes de agosto de 2020 se reanudaron las mesas examinadoras en modalidad virtual. Las medidas extendidas de ASPO/DISPO que caracterizaron el primer cuatrimestre, llevaron a la suspensión de dos turnos de exámenes (mayo y julio) y el avizorar la continuidad de las restricciones a la presencialidad, hacía insoslayable proponer alternativas para la sustanciación de las mesas de exámenes en la modalidad virtual.

En primera instancia se tuvo en cuenta la organización que habitualmente realizaba la facultad para el desarrollo de los exámenes, distribuyendo las

asignaturas en grupos, según los días de la semana para asignar los espacios físicos correspondientes. El cambio de escenario a partir de la virtualización de emergencia requirió otras adecuaciones y disponibilidades. Se realizó un relevamiento por cátedra para que opten por las diferentes modalidades de evaluación, las que se construyeron en base a una consulta amplia al cuerpo de docentes.

En segundo lugar, se programaron las mesas de exámenes a lo largo de tres semanas, para garantizar la disponibilidad de las licencias para videoconferencias y respetar los días de la semana propuestos por cada asignatura, distribuidas en cinco grupos (de lunes a viernes), los sábados se desarrollaron los exámenes de las propuestas académicas que integran el programa de carreras a término.

Como anticipamos anteriormente se habilitaron aulas virtuales especiales para las mesas de exámenes en el Ambiente Virtual a los efectos de organizar la puesta en marcha de los mismos y otorgar un marco institucional a los intercambios. Las pautas elaboradas para esos fines estaban disponibles en las aulas virtuales, para garantizar el acceso y conocimiento de las mismas por parte de docentes y estudiantes.

Durante los turnos de octubre y diciembre de 2020 se dio continuidad al formato, aunque acortando el período de desarrollo a dos semanas. Para la finalización del año académico 2020, sobre la experiencia transitada y la disposición de un mayor número de licencias para videoconferencias, se propusieron tres turnos a desarrollar en febrero, febrero-marzo y marzo de 2021. Esta propuesta excepcional procuró ofrecer un turno más en ese período, previendo el desarrollo de cada turno en una semana, como ocurría en tiempos de presencialidad plena.

Primer cuatrimestre de 2021. Transición hacia una presencialidad gradual y cuidada

Hacia fines del primer cuatrimestre de 2020 se avanzó en mejorar ciertas condiciones, la compra de cámaras y auriculares para agregar a las computadoras de las salas de informática y se accedió a más licencias para hacer uso de videoconferencias. Los equipos de cátedra fueron adquiriendo experiencia en formatos que posibilitaban la sincronía, opción que era también demandada por el estudiantado. En la primera fase se ensayaron algunos encuentros en sincronía, con la inquietud sobre las dificultades que pudieran presentarse para los accesos. No obstante, se constató —en base a las consultas realizadas a estudiantes y docentes— que la mayoría se conectaba

para presenciar los encuentros propuestos y se buscaron alternativas para quienes no podían hacerlo por diversas situaciones.

A lo largo del segundo cuatrimestre de 2020, comenzó a implementarse un uso más extendido de videoconferencias con la intención, en la mayoría de los casos, de «remedar los eventos presenciales» (Maggio, 2020) centrados en la explicación y la interacción.

El inicio del año académico 2021 se inscribió en el marco de la suscripción de un Acta Acuerdo entre el gobierno de la Provincia de Santa Fe con todas las universidades nacionales, con sede en la provincia. El acuerdo autorizaba el desarrollo de ciertas actividades presenciales: atención al público mediante turnos, tareas de investigación, el desarrollo de talleres, trabajos de campo, actividades de transferencia, uso de laboratorios. Para esto, se elaboraron protocolos de actuación, se efectuó un relevamiento de las capacidades y aforos, según los espacios y se difundieron piezas comunicacionales sobre las medidas de cuidado.

Se proyectó, como prioridad para la restitución de la presencialidad, comenzar con las actividades de las asignaturas que habían considerado la condición de «regularidad incompleta» durante los meses de marzo y abril de 2021, también se pautaron trabajos en los laboratorios y salidas de campo y se planificaba a partir de fines de abril el cursado progresivo de algunas asignaturas de los primeros años. Todas estas planificaciones se efectuaron en base a las recomendaciones de cuidado y el armado de burbujas de acuerdo con la cantidad de estudiantes con posibilidades de asistir y de las capacidades permitidas a partir de los aforos aprobados.

La programación de las actividades requirió de los esfuerzos organizativos de las cátedras y del personal de gestión, administrativo y de servicios generales para crear y disponer de dispositivos específicos para propiciar la restitución de la presencialidad gradual y cuidada. A principios de junio de 2021 volvieron las restricciones a la presencialidad en el marco de las medidas de DISPO.

Segundo cuatrimestre y finalización del año académico 2021

A partir de los avances en lo referido a las posibilidades de acceso a la vacunación de estudiantes, docentes y personal, se fueron habilitando más actividades. En acuerdo con las autoridades de las diferentes carreras se establecieron algunas prioridades para promover la presencialidad convocando a las asignaturas de los primeros años, asignaturas obligatorias, entre otras opciones progresivas para la ampliación de la presencialidad. También

se realizaron reuniones organizativas con las cátedras dispuestas a iniciar el cursado presencial, a los efectos de brindar ciertas pautas y orientaciones para proyectar la transición hacia una presencialidad gradual y cuidada, bajo los protocolos y criterios de actuación vigentes en ese momento.

Año 2022. Presencialidad plena con apoyos virtuales

El inicio del año académico 2022 nos desafió a garantizar el retorno a la presencialidad, con los recaudos pertinentes. El Consejo Superior proporcionó el encuadre para desarrollar las actividades presenciales de forma extendida. Por su parte, el Consejo Directivo de la facultad, dispuso en el Calendario Académico 2022, el inicio de las actividades académicas en la modalidad presencial, pudiendo complementar el cursado con apoyos virtuales.

En tal sentido, se procuró favorecer el retorno a la presencialidad alentando la integración de los valiosos aprendizajes y experiencias de los equipos de cátedra en los ambientes virtuales durante los últimos dos años. Para ello, se juzgó indispensable sostener las aulas virtuales de todas las asignaturas y espacios curriculares previstos para el cursado a los fines de resignificar sus usos y disponibilidades, ahora como complemento de la presencialidad. Con tales expectativas, se ofrecieron cursos de formación docente destinados a los equipos de cátedra; uno referido a la «Evaluación y rediseño de aulas virtuales» y otro denominado, «Investigación–acción: construcción de saberes sobre la evaluación en entornos digitales», ambos a cargo de docentes de la casa y colaboraciones desde el CEDYT de la UNL.

La intencionalidad de estas iniciativas de formación orientadas al metaanálisis respecto de las experiencias transitadas en torno a la virtualidad fue habilitar un espacio reflexivo para valorar, siguiendo los planteos de Maggio (2020), el reconocimiento de los cambios culturales atravesados por las tecnologías y su incorporación en la enseñanza y repensar el sentido de la sincronía en el diseño de las propuestas y los aportes genuinos que se esperan en la interacción. Además, consideramos que alentar estos procesos analíticos de las propuestas de enseñanza constituye una oportunidad para «reinventar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad», siguiendo los planteos de Maggio (2018).

Los documentos, discursos y producciones académicas que analizan lo transitado en la pandemia y las proyecciones a futuro enfatizan la idea de que «la virtualización llegó para quedarse» y algunos avanzan en las potencialidades, dificultades y condiciones que posibiliten la «hibridez» u otras formas de denominación de estos procesos combinados. Pensar las opciones

que se abren a partir de estos nuevos modos de configurar las propuestas de enseñanza, constituye un gran desafío en tanto existen una pluralidad de aspectos que no pueden ser menospreciados: las condiciones materiales, laborales y apoyos técnicos necesarios, así como el profundizar en el sentido educativo de las prácticas de enseñanza que busquen trascender el «modo de hacer hegemónico» e integrar a partir de procesos reflexivos, ciertos cambios y tendencias culturales en la formación universitaria.

La UNL cuenta con un encuadre institucional consolidado para acompañar estos procesos y a partir de la validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) en 2019, las carreras tienen la posibilidad de ofrecer un porcentaje de la carga horaria establecida en los planes de estudio en modalidad virtual.

Sobre la base de estos lineamientos y la experiencia desarrollada durante la pandemia comienzan a ensayarse propuestas alternativas que combinan modalidades y posibilitan avanzar en la construcción de nuevas institucionalidades.

RECAPITULACIÓN Y REFLEXIONES DESDE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

A modo de recapitulación acerca de lo vivenciado por la FHUC durante el período de pandemia (2020–2021), se destaca que la primera fase se centró en la realización de adaptaciones y la elaboración de definiciones pedagógicas, bajo la presunción de que se trataba de un tiempo breve de restricción para la presencialidad. Aquí se pondera que la UNL y la FHUC contaban con ciertas condiciones facilitadoras para orientar esos procesos y hacer frente a la emergencia:

- Una estructura de funcionamiento de las carreras y departamentos que posibilitó la participación de la comunidad universitaria en la discusión sobre las propuestas y alternativas ofrecidas para el abordaje de las dimensiones involucradas en este proceso de virtualización de contingencia (académicas, pedagógicas, administrativas, tecnológicas e institucionales).
- La disposición de una arquitectura tecnológica a través del Sistema de Educación a Distancia de la UNL (SIED) validado en 2019, el ofrecimiento de apoyos específicos para los equipos docentes (talleres de trabajo y creación de un aula virtual denominada «Ambiente Docente» en la que se compartieron materiales digitales y aportes de CEDYT).

- El diseño de una estrategia comunicacional dirigida a la comunidad universitaria, el trabajo desplegado a partir de la conformación del Equipo de Virtualización, relevamiento de condiciones, disponibilidades y necesidades del estudiantado y los equipos docentes; la realización de reuniones y talleres de intercambio con el cuerpo docente, el diálogo con los equipos de cátedra y atención de cuestiones emergentes.
- La canalización de las decisiones académicas a través del Consejo Directivo y la participación del Equipo de Virtualización —con informes periódicos— en el órgano de gobierno, sobre la puesta en marcha de las políticas académicas implementadas en este contexto. La iniciativa buscaba construir legitimidad en la toma de decisiones, socializar las actividades llevadas adelante, habilitar un espacio de escucha e intercambio con los diferentes claustros y ofrecer información fidedigna para difundir a través de los diversos canales de comunicación institucional.

Hemos enfatizado que el proceso de virtualización iniciado en marzo de 2020 fue un proceso de contingencia para ofrecer una respuesta rápida a la emergencia sanitaria. De ahí que un rasgo sobresaliente haya sido el intento de «emular la presencialidad» rasgo al que nos hemos referido en apartados anteriores, siguiendo los estudios de Maggio (2018). No obstante, a lo largo de este proceso, se generaron diferentes instancias para la reflexión acerca del valor pedagógico de las propuestas formativas, con la intención de proponer mejoras en el desarrollo del segundo cuatrimestre de 2020, introduciendo nuevas configuraciones didácticas.

También aludimos al carácter imperativo que tuvo el paso a la virtualidad por la situación sanitaria ocasionada por la pandemia y no ignoramos que muchas de las opciones desarrolladas arrastraron los riesgos de una «virtualización superficial» como advierte Maggio, en el sentido de que no implicaron un rediseño de las prácticas sino más bien la búsqueda de recrear la presencialidad, de aferrarse a «saberes ya construidos» en el clima de incertidumbre, turbulencia y desazón que se vivenciaba.

Los esfuerzos destacados en la primera fase del proceso de virtualización de emergencia en la FHUC se concentraron en mantener abierta la facultad, con la convicción de no resignar el espacio de encuentro, de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de diálogo e intercambio plural de ideas que las cátedras universitarias tienen que brindar, asumiendo con responsabilidad el sostenimiento de la educación pública.

Es necesario reconocer que poner a disposición no es un gesto menor. En cierta forma es la manera de garantizar el derecho a la educación y a la continuidad pedagógica de los estudios en condiciones completamente diferentes

a las habituales. El problema es que ese gesto encarne digitalmente formas que ya hacían sentir su agotamiento en la educación presencial, sostenidas por la idea de que la enseñanza universitaria está dedicada a la comprensión del conocimiento ya construido o a las competencias ya identificadas dentro del marco de una o varias disciplinas, como propósito principal. En los casos en que las carreras o los cursos presenciales contaban con una propuesta con componentes virtuales más fuertes, por ejemplo, a través del desarrollo de entornos personalizados de aprendizaje entendemos que el proceso de puesta a disposición fue menos traumático, aunque es posible preguntarse también sobre la relevancia de un diseño concebido antes de la pandemia. En ambas situaciones, es decir ya sea a través de la vía más estructurada del campus virtual o de la más flexible del entorno personalizado de aprendizaje, prevalece el principio de puesta a disposición de lo ya construido en el o los campos disciplinares. (Maggio, 2020:116–117)

En este sentido, consideramos importante reflexionar en torno a las características que tuvo esta primera fase, los aprendizajes que realizamos acerca de la mediación tecnológica, la exploración de diferentes herramientas y utilidades, el diseño de actividades diversas, las formas de seguimiento y de evaluación de los aprendizajes llevadas adelante, la selección y/o producción de materiales educativos, entre otras, que constituyeron criterios de valoración para reorientar las propuestas de enseñanza pensadas para el segundo cuatrimestre de 2020.

En las reflexiones que fueron circulando a medida que se atravesaban estos procesos a escala mundial, Alicia de Alba (2021) propone conceptualizar las prácticas político–pedagógicas suscitadas en la pandemia a través de la noción de «presencialidad virtual» para resaltar la responsabilidad y el compromiso de construir en la virtualidad la presencialidad a través del «vínculo pedagógico», indispensable para promover la apropiación del conocimiento. Sostener el vínculo pedagógico es el motor y la condición de posibilidad para el desarrollo de la presencialidad en la virtualidad.

La presencialidad virtual se refiere a la praxis pedagógica en la cual se encuentran de distintas formas estudiantes y docentes de los diversos niveles educativos a través de las plataformas *online* con el fin de llevar a cabo una actividad educativa o académica que por su naturaleza misma es una práctica político–pedagógica. (De Alba, 2021:26)

La virtualización de emergencia que se pensó para el inicio del año académico 2020, se sostuvo a lo largo de todo el año y ya para el segundo cuatrimestre del mismo año se extendió el uso de «encuentros sincrónicos» mediante

videoconferencias, siguiendo la tendencia que la utilización de este recurso tuvo a nivel social. Maggio (2020) lo destaca, recuperando aportes de otros autores contemporáneos, como una «estética de la pandemia».

Recién en el primer semestre de 2021 pudimos implementar un cursado presencial discontinuo, en consideración de la dinámica y evolución de la pandemia, habilitando progresivamente actividades presenciales cuidadas, según los marcos autorizados por las diferentes administraciones gubernamentales y los elaborados por la universidad. No obstante, las actividades académicas del año 2021 se desarrollaron mayoritariamente mediadas por tecnologías, ya que las autorizaciones fueron progresivas y la circulación y transporte con funcionamiento discontinuo, sumadas otras condiciones del contexto familiar y personal de la comunidad universitaria que imposibilitaron la asistencia a la facultad. En este escenario se priorizaron los espacios curriculares que requerían encuentros presenciales y otros de los primeros años de cursado a los efectos de proponer un progresivo retorno a la presencialidad.

Posiblemente la incursión que durante este período de excepción se hizo en la modalidad virtual no supuso en la mayoría de los casos el rediseño de las propuestas clásicas, en el sentido planteado por Maggio. Sin embargo, algunas experiencias ensayadas avanzaron en intentos de «reinención de la enseñanza» explorando diferentes modos de abordaje pedagógico y didáctico que se podrán resignificar para mejorar y enriquecer. Los cursos de formación para los equipos docentes que se ofrecieron buscaban alentar estos recorridos y algunas de esas experiencias integran este libro. Además, se desarrollaron proyectos para el fortalecimiento y la generación de condiciones que puedan potenciar y acompañar los procesos de virtualización emergentes.

En tiempos que exigían reposicionamientos individuales y colectivos pudimos construir alternativas que prioricen el diálogo, la interlocución y el trabajo cooperativo, en la virtualidad. Participamos en instancias de intercambio convocadas desde diversos espacios de encuentro entre facultades, carreras, disciplinas y entre el rectorado de la universidad y todas las unidades académicas, entre las distintas carreras que conforman nuestra facultad, en las reuniones periódicas de los órganos de gobierno, con los diferentes claustros, etcétera.

En tiempos que exhibieron dificultades y necesidades, que solicitaban inmediatez en las respuestas, en un clima de desconcierto e incertidumbre fuimos construyendo modos de hacer colectivos. En tiempos que interpe-laron la paciencia, la contención y demandaron la explicitación de valores, convicciones e ideas para avizorar los nuevos escenarios posibles, apostamos a la confianza y al diálogo para la producción de criterios comunes y la

ideación de propuestas creativas que, sin desestimar la complejidad de los procesos, generen oportunidades plurales para atender la heterogeneidad de situaciones que enfrentaremos en el futuro mediato.

El reto principal en el mundo de la pedagogía y de la educación es afrontar tal imperativo histórico-social (de la realidad virtual *online*) *de manera comprometida y desplegando la imaginación a partir de nuestras luchas, nuestros deseos, nuestros sueños y nuestro caminar en esta fluida e incierta transición hacia la era pospandemia, con el propósito de cerrar brechas generacionales, sociales, digitales, económicas, educativas, pedagógicas.* (De Alba, 2021:27)

La mirada retrospectiva sobre lo realizado a lo largo del año 2020–2021 nos invita a recuperar las experiencias valiosas para pensar nuevas opciones que trasciendan la interpretación dicotómica de la oposición entre presencialidad y virtualidad, abriendo caminos a otras perspectivas capaces de conjugar trayectos combinados.

Los desafíos son múltiples y variados, la mirada reflexiva sobre lo realizado nos posibilita repensar las propuestas de enseñanza y su sentido educativo y estético capaz de integrar y dar lugar a los cambios culturales y tecnológicos que transitamos vertiginosamente, desde parámetros críticos. La búsqueda de alternativas en clave de articular modalidades, ofrecer tramos de formación específicos, diversificar las formas de promover la afiliación institucional y la construcción del «oficio de estudiante», entre otros asuntos, resultan fundamentales para fortalecer el papel democratizador de los estudios universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE ALBA, ALICIA** (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa* vol. I, 1, junio de 2021, 13–29.
- MAGGIO, MARIANA** (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- MAGGIO, MARIANA** (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9 (2), 113–122. (www.revistacampusvirtuales.es)
- SIEDE, ISABELINO** (2021). *En busca del aula perdida. Familias y escuela a partir de la pandemia*. Noveduc.

2 Apoyos institucionales a los procesos de virtualización en la Universidad Nacional del Litoral

Bárbara Mántaras

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo recupera distintas producciones institucionales, elaboradas tanto en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias como en el de la Universidad Nacional del Litoral, las cuales aportan información relevante para analizar los procesos de virtualización emergentes, así como para diseñar y proyectar acciones pertinentes que coadyuven a su desarrollo y consolidación.

En primer lugar, se efectúa una reseña a un estudio encarado por la UNL que proporciona un estado de situación con respecto a los procesos institucionales que promovieron la virtualización como alternativa de formación universitaria. En segundo lugar, se hace hincapié en la variante pensada para las ediciones 2021 y 2022, del Programa de Ingreso a la UNL. En tercer lugar, se comparte el avance de un proyecto de investigación en marcha a partir del seguimiento de la cohorte de ingresantes 2020 a la UNL. Finalmente, se describe el seguimiento de trayectorias estudiantiles llevado adelante en la FHUC desde 2018, que articula con la investigación antes mencionada, dando continuidad a un enfoque metodológico plasmado en estudios previos, iniciados en 2009 en el ámbito de la UNL para identificar ciertos rasgos característicos de las y los ingresantes y aportar a la revisión de propuestas curriculares que reconozcan estas variaciones. Los estudios se han ido enriqueciendo —en forma progresiva— a partir de la disponibilidad de datos y la construcción de claves de lectura de la información sistematizada.

RESEÑA A ESTUDIO EXPLORATORIO DESARROLLADO POR LA UNL

El documento «Diagnóstico de la virtualidad como alternativa de formación universitaria en la UNL (2018–2021): procesos institucionales» elaborado a instancias de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico del rectorado de la UNL, en diciembre de 2021, constituye un material de trabajo

valioso para analizar lo transitado y proyectar a futuro, poniendo el acento en la generación de las condiciones institucionales necesarias para aportar a estos complejos procesos.

Se recupera en este libro una breve reseña que pretende proporcionar una mirada más amplia de lo trabajado durante el período de pandemia desde la universidad, enmarcado en proyectos anteriores que pusieron a disposición una plataforma para la virtualidad.

En la primera parte, se realiza una reconstrucción del proceso institucional de virtualización que tuvo lugar al interior de la UNL para dar respuesta a la emergencia sanitaria. Se efectuó un análisis documental de la sistematización de la normativa producida en el período 2018–2021, los proyectos elaborados por las unidades académicas en el marco del Programa de Virtualización de la Educación Superior, canalizados por la convocatoria específica de la UNL a Proyectos Institucionales de Consolidación de la Enseñanza (PICE)¹ y las voces de responsables de la gestión institucional de las áreas involucradas del rectorado y las unidades académicas.

El análisis documental de la normativa identificó dos grandes momentos: uno, relativo a encauzar el inicio del cursado —mediado por tecnologías— a partir de la irrupción de la pandemia (marzo de 2020) para garantizar la «continuidad pedagógica» y avanzar luego en otras actividades académicas con el respaldo institucional correspondiente. En ese primer momento cobró relevancia el funcionamiento de los órganos de gobierno a partir de fines de abril de 2020 para debatir, proponer y socializar las iniciativas bosquejadas.

El segundo momento, estuvo orientado al acompañamiento a estudiantes y docentes. Se abocó al diseño del retorno a la presencialidad gradual y cuidada, y a repensar los modos de funcionamiento institucional, en virtud de lo transitado por las restricciones sanitarias en el período 2020–2021.

El informe destaca que el aprendizaje institucional ha sido resignificado en los diferentes proyectos elaborados por las unidades académicas en los que la formación docente y la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza, constituyeron un tópico común. De las voces relevadas se advierte la existencia de «un repertorio variado en el cual se reconocen aprendizajes, dificultades y oportunidades de las experiencias de virtualización de emergencia efectivamente experimentadas en las distintas unidades académicas de la UNL» (6).

¹ El proyecto aprobado de la FNUC fue desarrollado durante el año 2021 y 2022 y sus principales acciones han sido narradas, por diferentes actores institucionales, en varios capítulos de este libro.

Estos recorridos dan cuenta de los procesos institucionales que han contribuido a generar las condiciones de posibilidad para hacer de la virtualización una alternativa de formación y desarrollo universitario, integrando componentes de gestión institucional, tecnológica, curricular y normativa. No obstante, se destaca que la experiencia en la pandemia significó un punto de inflexión que exigió un abrupto cambio de escala de los procesos de virtualización, al extenderlos a toda la oferta educativa presencial y a todas las unidades académicas, centros universitarios y sedes de la UNL.

La existencia al interior de la UNL de un sistema robusto de educación a distancia, con tradición y experiencia en la modalidad desde hace más de 20 años, permitió poner a disposición de la comunidad universitaria la «arquitectura tecnológica» requerida para viabilizar el proceso ambicioso de cambio de escala impuesto por el contexto de ASPO/DISPO, decretado por el gobierno nacional. Pese a las limitaciones y las dificultades que pudieron haber acarreado estos procesos, en tiempos exiguos, se proporcionaron en paralelo espacios virtuales de consulta, capacitación e intercambio acerca de las utilidades y el uso de los recursos disponibles.

El análisis de la normativa realizada en el período exhibe una profusa producción de los órganos del gobierno, del rectorado y de las unidades académicas. Puede advertirse que, en un contexto de incertidumbre, se procuró otorgar estos respaldos institucionales que transmitían mayor tranquilidad y legitimidad a los procesos de toma de decisiones.

En lo que refiere a las voces de responsables de la gestión institucional queda evidenciado el corrimiento de los temas de interés entre los que podrían definirse como preocupaciones iniciales y el abanico de temas que se fue abriendo, progresivamente, conforme se iban sorteando las dificultades emergentes: problemas para el acceso al cursado virtual, la conectividad de docentes y estudiantes, el uso de los ambientes virtuales, las posibilidades de finalización de las carreras, las formas de acreditación de las asignaturas, la sustanciación de los turnos de exámenes, la realización de prácticas, entre otras tantas situaciones.

Invitados a reflexionar acerca del impacto de estos procesos en las unidades académicas, se recuperan algunos testimonios que aluden a que la virtualización forzada produjo una resignificación de la educación a distancia, movió estructuras, rompió prejuicios, dio la posibilidad de pensar en otras formas de enseñar y aprender, de replantear la presencialidad y de afrontar nuevos desafíos. Se produjo un salto cualitativo relevante para pensar la virtualidad, más allá de las treinta carreras a distancia, en suma, se logró instalar la virtualidad en las unidades académicas desde otra perspectiva. La progresiva apropiación de las aulas virtuales proporcionó mayor confianza

en el uso de estas herramientas, con cierta apertura para pensar en nuevas estrategias que tiendan a cambiar las prácticas y que den posibilidad a lo híbrido. También se reeditaron interesantes debates en torno a pensar en la articulación entre lo teórico y lo práctico en los diversos campos del conocimiento.

Finalmente, en el apartado «Recomendaciones» se menciona la necesidad de construir acuerdos puesto que pudieron inventariarse una heterogeneidad de significaciones atribuidas a los modos de combinar lo presencial con lo virtual, pasado el tiempo de transición pospandemia.

Las variadas experiencias transitadas por las diferentes unidades académicas y la necesidad de revisar las normativas para contemplar ciertos cambios, algunos ya ensayados, otros a proyectar a futuro en base a discusiones institucionales convocan a la comunidad universitaria a propiciar políticas curriculares y condiciones adecuadas que permitan revalorizar los aprendizajes del proceso de virtualización de emergencia y enriquecer el trabajo articulado con el *сЕДУТ* para nutrir los procesos de apropiación y de orientación tecnopedagógica, desde enfoques críticos y constructivos.

EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Las políticas académicas vinculadas con el acceso a la UNL tienen una larga trayectoria y la *ФНУС*, junto con todas las unidades académicas, ha participado activamente en las diversas actividades orientadas a fortalecer el ingreso en las carreras de grado.

El contexto nacional y la situación particular que atravesó la educación formal obligatoria a lo largo del año 2020 por las medidas de *ASPO* y *DISPO*, con repercusiones de lo más diversas según las jurisdicciones, hicieron que la universidad revise —a la luz del contexto— los modos de recepción de los futuros ingresantes. En esa línea se proyectó la «Expocarreras», espacio que anualmente se propone a la comunidad en general para difundir las propuestas académicas de la UNL y la de diferentes instituciones de educación superior de la región. En tal sentido, se trabajó en una estrategia comunicacional específica que diversifique los medios e interacciones ya que se diseñó —por primera vez— en una modalidad exclusivamente virtual.

En lo referido a los cursos de articulación propuestos en el marco del Programa de Ingreso también se desarrolló una variante en tanto se ofreció un único trayecto formativo —de cursado obligatorio— denominado Iniciación a los Estudios Universitarios, destinado a las y los ingresantes 2021. El curso

se continuó con mejoras y cambios para una nueva edición en el año 2022. El trayecto se cursó en modalidad virtual y constituyó una propuesta alternativa para contemplar la diversidad de situaciones respecto de la finalización de la educación secundaria en el contexto de pandemia. El curso referenciado reemplazó los cursos de articulación general y disciplinar que se venían dando en el marco del Programa de Ingreso de la UNL. En el año 2021 la FHUC realizó —también en formato virtual— unas Jornadas de Bienvenida para Ingresantes, con la participación de las autoridades de la Facultad y de las Direcciones y Coordinaciones de todas las carreras. Para ello, se generó un aula virtual específica «Ambiente para Ingresantes 2021». Allí se puso a disposición información, documentos, etc. y se propició la comunicación entre ingresantes, becarios de tutoría, coordinadores y directores de carrera y el equipo de virtualización. En la edición 2022, se incorporó dentro del curso Iniciación a los Estudios Universitarios un tramo específico denominado Conociendo tu Facultad, que pudo cursarse en modalidad presencial. Estas iniciativas procuraron recrear valiosas experiencias ensayadas en los años 2019 y 2020 al interior de la UNL, a modo de experiencia piloto² llevada adelante con un número acotado de carreras.

Con el despliegue de esas experiencias la UNL aspiraba interpelar los sentidos de las actividades de articulación y ofrecer a las y los ingresantes una recepción acogedora, que aproxime a la vida universitaria, a las carreras y los campos de estudio, que posibilite conocer y disfrutar las instalaciones y servicios disponibles, que establezca lazos con profesores y pares, que muestre las oportunidades que abre la universidad pública, que aporte a los procesos de construcción de la ciudadanía universitaria y proporcione razones para elegir a la UNL como institución formadora. La experiencia construida constituyó una tentativa para repensar las formas de transmitir, enseñar y aprender, así como para propiciar nuevos estilos de relación con el saber lo que movilizó a docentes y autoridades a repensar estos espacios.

² La FHUC participó en la experiencia piloto de la UNL en 2019 con las carreras de Letras y en 2020 con las carreras de Letras y Matemática.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco del Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) convocatoria 2021 se aprobó el proyecto «Trayectorias universitarias: un estudio longitudinal de los puntos de inflexión en los primeros tres años de la cohorte de ingreso 2020 a UNL».³ El proyecto fue elaborado antes de la pandemia con la intención de ampliar y profundizar una metodología específica, trabajada en proyectos anteriores, para la reconstrucción de trayectorias estudiantiles, usando como insumo la fusión de registros administrativos provistos por la universidad.

Propone un abordaje longitudinal de los primeros años de cursado, el recorte temporal obedece a que en ese período se suceden los mayores índices de desgranamiento, según lo que se pudo constatar en estudios desarrollados previamente en la UNL. Se sabe que se trata de «un tiempo cronológicamente corto pero denso en decisiones individuales, familiares e institucionales involucradas» (Trevignani, 2019). La ventana de observación prevista para esta indagación abarca desde la inscripción a una carrera de grado hasta los turnos de exámenes del mes de marzo de 2023, mes en el que finaliza el año académico 2022, conforme la normativa de la UNL.

La investigación busca reconstruir las trayectorias estudiantiles identificando y desagregando eventos de interés, según los estados de actividad/inactividad en cada uno ellos.

Se pretende construir una tipología acerca de los modos de transitar la universidad y explorar los significados y percepciones sobre las dificultades que conlleva el cursado de los primeros años, tanto para quienes continúan su trayecto como para aquellos que han interrumpido —temporal o definitivamente— sus itinerarios.

El cambio de escenario impuesto por la pandemia exigió reformular hipótesis y estrategias de trabajo lo que implicó, a su vez, una oportunidad para analizar el impacto de la pandemia en el contexto de virtualización forzado que transitamos a lo largo de 2020 y 2021 y el retorno a una presencialidad extendida hacia el año 2022.

³ En esta compilación se incluye un capítulo para socializar algunos hallazgos vinculados con el proyecto y en particular con lo relevado al interior de la FNUC.

SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN LA FHUC

La UNL participó en las convocatorias realizadas por la Secretaría de Políticas Universitarias a través del Programa de Virtualización de la Educación Superior (VES), que tuvo distintas ediciones. Una de ellas se canalizó por medio de la línea Proyectos Integrales para la Consolidación de la Enseñanza (PICE) antes mencionado, en cuyo marco la unidad académica elaboró el «Proyecto de fortalecimiento del proceso de virtualización para la mejora del desarrollo curricular e institucional de la FHUC». Las propuestas se orientaron a fortalecer la virtualización pedagógica, los dispositivos generados a través de los ambientes virtuales y otros sitios para socializar información y potenciar los intercambios con docentes y estudiantes. También se ofrecieron talleres de formación y reflexión sobre las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías y el enriquecimiento de los ambientes virtuales disponibles. Además, se trabajó en el diseño y desarrollo de estrategias específicas para los diferentes tramos de las carreras (el ingreso y los primeros años y el acompañamiento para la finalización).

Durante el período de la pandemia se dio continuidad a los estudios de seguimiento de trayectorias, iniciados en 2018 en la FHUC. Los mismos partieron de la reconstrucción del recorrido correspondiente a la cohorte 2014, desde su ingreso a la universidad hasta el primer cuatrimestre de 2019. La indagación se centró en el análisis de los calendarios de actividad y de aprobación de asignaturas (en base a los registros administrativos en el Sistema de Información Universitaria, SIU Guaraní) y en el seguimiento de ciertas asignaturas, acordadas con las carreras. Se identificaron una pluralidad y heterogeneidad de patrones de cursado al interior de la facultad, que pueden interpretarse a la luz de la puesta en marcha de los planes de estudios y las prácticas de desarrollo curricular de cada carrera en particular.

En 2020 estos análisis se reorientaron para conocer el impacto de la virtualización impuesta por la pandemia en las trayectorias educativas. Se avanzó en el seguimiento cuantitativo de la actividad académica de la cohorte 2020, en comparación con anteriores y en la realización de estudios cualitativos a partir de entrevistas a docentes y estudiantes con el propósito de indagar sobre las dificultades y oportunidades del proceso de virtualización de emergencia. En noviembre de 2021 se realizó un corte preliminar para compartir avances de la información construida en el Consejo Directivo.

PROPICIAR CONDICIONES PARA AMBIENTES ÁULICOS EXPANDIDOS

Otra iniciativa de la UNL se viabilizó a través de una línea de financiamiento extraordinaria, en la que la FHUC participó con el proyecto «Ampliación de las condiciones tecnopedagógicas para ambientes áulicos expandidos en escenarios pospandemia», con el propósito de acondicionar algunas aulas con equipamiento especial para el desarrollo de modalidades combinadas. Se eligieron dos aulas para poner en condiciones a los efectos de instrumentar tales desarrollos.

Vale recordar que a lo largo del año 2021 se trabajó sobre el retorno a la presencialidad de manera gradual y cuidada, combinando actividades virtuales y presenciales, conforme con los aforos y protocolos establecidos.

Durante este período de transición se ponderaron ciertos requerimientos para fomentar la interacción entre estudiantes y docentes en copresencia física y con participaciones remotas.

Si bien se procuró acondicionar las aulas, con la inclusión de dos bocas de acceso a internet, la habilitación de algunas PC para el uso de videoconferencia, la puesta a disposición de notebook, la compra de auriculares y cámaras móviles para las salas de informática y/o espacios comunes de reunión, entre otras, quedó de manifiesto la necesidad de atender y contemplar inversiones para posibilitar experiencias educativas que combinen virtualidad y presencialidad. En virtud de los recursos disponibles se consideró indispensable poder dotar algunos espacios físicos de equipamientos tecnológicos que habiliten y amplíen estas posibilidades.

Cabe destacar que durante este período de virtualización de emergencia, prontamente, y una vez garantizado el desarrollo de las clases de todas las propuestas académicas de la facultad hubo que dar respuesta y canalizar institucionalmente el desarrollo de un número creciente de eventos académicos (de intercambio e internacionalización, de investigación y de extensión de FHUC, UNL y diversas universidades, centros de investigación, institutos, asociaciones y comités disciplinares o de carreras, entre otros) en formatos virtuales.

HACIA UNA MEJORA DE LAS CONDICIONES PARA LA VIRTUALIDAD

La experiencia transitada nos desafía a resignificar las propuestas educativas mediadas por tecnologías y a profundizar los efectos democratizadores que buscan ampliar el acceso y ensayar actividades combinadas. En tal sentido, resulta fundamental mejorar las condiciones de funcionamiento en lo referido a equipamiento e infraestructura para propiciar prácticas de enseñanza que puedan conjugar presencialidad y virtualidad, en ambientes óptimos que potencien los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Circularon durante el período de pandemia numerosos textos de especialistas, académicos y espacios de representación e intercambio de carreras, facultades, decanas/decanos, etc. También el Consejo Interuniversitario Nacional (2022), elaboró el documento «Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia)» que aporta elementos para la discusión de conceptualizaciones, de los posibles modos de incorporación de nuevas prácticas culturales y en suma, de la clarificación de convicciones que es preciso construir para acompañar estos procesos en el ejercicio pleno de la autonomía universitaria.

El camino recorrido sin dudas interpela los aspectos más cristalizados de las formas de funcionamiento, marca puntos de inflexión, promueve la revisión de la normativa y de los marcos referenciales para profundizar en la institucionalidad de los espacios académicos que incorporen algunos rasgos de novedad, con los soportes tecnológicos adecuados y las instancias de reflexión insoslayables sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se pretenden fomentar.

Este nuevo escenario de pospandemia nos convoca a profundizar los estudios exploratorios sobre lo acontecido y aprendido y a proyectar políticas académicas, acordes a las necesidades identificadas y las condiciones existentes y las necesarias para avanzar en el desarrollo de propuestas creativas para pensar el porvenir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PACÍFICO, ANDREA; MÁNTARAS, BÁRBARA; TREVIGNANI, VIRGINIA Y BELTRAMINO, TAMARA (2019). *Instituciones, sujetos y trayectorias*. Ediciones UNL.

Fuentes

DOCUMENTO «ORIENTACIONES Y PROPUESTAS EN EL MARCO DE LOS PROCESOS DE RECONFIGURACIÓN DE LAS OPCIONES PEDAGÓGICAS (presencial y a distancia)». Acuerdo Plenario Nº 1177/22 del Consejo Interuniversitario Nacional.

SECRETARÍA ACADÉMICA. DIRECCIÓN DE ARTICULACIÓN DE NIVELES E INGRESO UNL (2016). Publicación institucional: Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral (2010–2014). Hacia una mayor inclusión educativa.

SECRETARÍA DE PLANEAMIENTO INSTITUCIONAL Y ACADÉMICO DE LA UNL (2021). Documento de trabajo: Diagnóstico de la virtualidad como alternativa de formación universitaria en la UNL (2018–2021): procesos institucionales.

PARTE 2

Indagaciones de las experiencias
de docentes y de estudiantes
en tiempos de pandemia
y virtualización

3 Desafíos y oportunidades de la virtualización de la educación superior desde la mirada docente

Virginia Trevignani, Tamara Beltramino y Melania Stehli

INTRODUCCIÓN

En este artículo se analizan las percepciones y significados sobre las dificultades y oportunidades del proceso de virtualización de la educación superior en contexto de emergencia, de docentes de las distintas carreras que componen la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).¹

El primer cuatrimestre de 2020 no había iniciado aun cuando el 20 de marzo se declaró el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en nuestro país. Esta medida, que tuvo significativas repercusiones en la vida social, en las universidades implicó la imposibilidad de acceder a los espacios físicos y la adecuación de las prácticas educativas a un espacio virtual. En un periodo temporal acotado, tanto las autoridades como el cuerpo docente organizaron la propuesta académica en un contexto hasta entonces desconocido y con incertidumbre respecto de la prolongación del aislamiento y los plazos para el retorno a las condiciones habituales.

El inicio de clases en la FHUC se pospuso para el mes de abril. En un breve lapso los equipos docentes tuvieron que redefinir sus propuestas, movilizandodiferentes estrategias didácticas y comunicativas en las que las aulas virtuales cobraron protagonismo.

Bajo el contexto que inaugura la virtualización de la enseñanza nos preguntamos: ¿qué estrategias elaboraron los y las docentes para virtualizar sus espacios curriculares?; ¿qué contrastes reconocen entre el dictado virtual y el presencial?; ¿qué prácticas educativas pudieron mantenerse en el nuevo escenario y cuáles no pudieron replicarse?; ¿qué aprendizajes nos dejó la experiencia de virtualización? Para darles respuesta se indagaron

¹ El relevamiento y análisis presentado en este capítulo se realizó en el marco del proyecto de fortalecimiento del proceso de virtualización para la mejora del desarrollo curricular e institucional de la FHUC. El proyecto consta de diversas etapas y tiene dos objetivos: identificar dificultades y oportunidades del proceso de virtualización de emergencia y recuperar significados y experiencias de docentes y alumnos respecto de la incidencia de la virtualización en las trayectorias universitarias.

las percepciones y valoraciones de los y las docentes en torno el proceso de virtualización de sus espacios curriculares (contenidos, formas de evaluación, requisitos) y los desafíos y exigencias que afrontaron en ese proceso (desde 2020 hasta el primer cuatrimestre del año 2022).

El texto se organiza en diferentes apartados. Primero, se detalla la metodología utilizada para recoger los datos; luego, se presentan los principales hallazgos del análisis de las entrevistas y, finalmente, se concluye destacando los emergentes e interrogantes que se abren sobre la experiencia de virtualización de los espacios de cátedra y los aprendizajes y desafíos que este proceso nos deja.

METODOLOGÍA

Se sigue una estrategia metodológica cualitativa que recupera y privilegia la comprensión de cómo el mundo es interpretado, comprendido, experimentado y producido por los individuos en contextos localizados de acción (Vasilachis de Gialdino, 2006:23–35).

En tanto los significados se construyen intersubjetivamente, dar cuenta de la comprensión del mundo conlleva el reconocimiento de las regularidades significativas que comparte una «comunidad de sentido» en torno a determinadas prácticas, valores, temáticas o problemas que, sin embargo, no pueden trasladarse sin más a otros contextos de acción.

Para el relevamiento de los datos, se utilizó la técnica de entrevista en profundidad a docentes y directores/coordinadores de carreras de la FNUC. El relevamiento se compone de 39 entrevistas en profundidad, 32 entrevistas a docentes de cátedras seleccionadas y 7 entrevistas a coordinadores/directores de carrera. Las entrevistas fueron realizadas entre mayo y julio de 2022 para abarcar también el «retorno a la presencialidad», experimentado mayoritariamente en esta institución a partir del primer cuatrimestre de 2022.

La modalidad de entrevista fue virtual o presencial, atendiendo a las preferencias de cada entrevistado y tuvieron una duración promedio de una hora y media. En la mayoría de las entrevistas tomó la voz el docente responsable de la materia pero en algunas de ellas también participaron otros miembros de la cátedra, lo que permitió atender a la distribución de tareas y a particularidades de cada espacio de enseñanza.

Para seleccionar las materias en las cuales se entrevistarían a sus equipos docentes se usaron tres criterios (cuadro 1), buscando propiciar un repertorio variado y representativo de voces: carrera en la que se aloja la materia;² tipo de contenidos de la materia (distinguiendo entre generales y específicos³) y ubicación de la materia en el plan de estudio (distinguiendo entre materias del ciclo inicial y el avanzado⁴). Además, se sumaron dos materias comunes a varias carreras que, por su carácter transversal, pueden aportar una mirada que trasciende las particularidades de cada carrera.⁵

Las entrevistas estuvieron guiadas por preguntas orientadoras pero este guion se mantuvo flexible para permitir la emergencia de nuevos tópicos aportados por los y las docentes: a) ¿cómo se organiza la materia en su dictado presencial y qué cambios se hicieron durante la virtualización?; b) ¿qué aspectos del dictado presencial fueron más difíciles de adecuar al dictado virtual?; c) ¿cuáles fueron los principales aprendizajes que dejó la virtualización a los equipos de cátedra?; d) ¿qué prácticas implementadas durante el contexto de virtualización seguirán utilizando en la cátedra?

A continuación, se sintetizan los principales hallazgos atendiendo a: a) las temporalidades emergentes del proceso de virtualización; b) las modalidades de implementación y virtualización puestas en práctica por los equipos de cátedra; c) el reconocimiento de las prácticas y los contenidos que no pudieron reponerse, según los y las docentes, en este nuevo escenario y, d) las representaciones sobre la incidencia de la modalidad de enseñanza en la evaluación de los contenidos.⁶

² Si bien se reconocen las diferencias entre planes y propuestas curriculares de las licenciaturas y profesorados que ofrece FHUC, se optó por seleccionar materias comunes a ambas propuestas.

³ Las materias de formación general suelen estar ubicadas en los ciclos básicos de las carreras: a medida que avanza el proceso formativo los contenidos se vuelven más específicos.

⁴ Para el ciclo básico se seleccionó una materia específica de formación disciplinar (asignaturas introductorias ubicadas en el primer año de cursado y que suelen abrir el ciclo de correlatividades) y una materia de formación general. Para el ciclo superior, donde lo disciplinar gana protagonismo, se seleccionan tanto materias con contenidos más generales (aunque ellas tengan también un marco disciplinar) como específicas.

⁵ Se seleccionaron las cátedras de Didáctica General (común a todos los profesorados) y Práctica de la Comunicación Oral y Escrita o Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos (común a todas las carreras de la FHUC).

⁶ A lo largo del documento se emplean las comillas francesas para indicar el uso de fragmentos literales de las entrevistas a docentes.

CARRERA	MATERIAS		
	Ubicación en el plan de estudios	Generales	Específicas
Profesorado de Biología y Licenciatura en Biodiversidad	Ciclo básico	Matemática I	Introducción a la Biología
	Ciclo superior	Metodología de la Investigación	Diversidad Animal II
Profesorado y Licenciatura en Historia	Ciclo básico	Filosofía	Prehistoria General y Americana
	Ciclo superior	Sociología de la Cultura	Historia contemporánea de Asia y África
Profesorado y Licenciatura en Letras	Ciclo básico	Semiótica	Lingüística General
	Ciclo superior	Pragmática	Literatura Argentina I
Profesorado y Licenciatura en Geografía	Ciclo básico	Sociología	Introducción a la Geografía
	Ciclo superior	Epistemología y Metodología de la Investigación Geográfica	Corrientes Geográficas Contemporáneas
Profesorado y Licenciatura en Filosofía	Ciclo básico	Latín I	Filosofía Antigua (anual)
	Ciclo superior	Pensamiento Argentino y Latinoamericano	Filosofía del Lenguaje
Profesorado de Matemática	Ciclo básico	Informática	Matemática Básica
	Ciclo superior	Didáctica de la Matemática	Cálculo III
Licenciatura en Ciencia Política	Ciclo básico	Economía I	Teoría Política I
	Ciclo superior	Seminario de Política Comparada	Taller de Trabajo Final
Licenciatura en Sociología	Ciclo básico	Teoría de la Argumentación	Teoría Sociológica I
	Ciclo superior	Teorías del Estado	Taller de Tesina
Materia común en todas las carreras	Práctica de la Comunicación Oral y Escrita		
Materia común en los profesorados	Didáctica General		

Cuadro 1. Materias seleccionadas para conformar el corpus de entrevistas. Fuente: elaboración propia

LAS TEMPORALIDADES DEL PROCESO DE VIRTUALIZACIÓN

La experiencia de virtualización fue relatada por los y las docentes mediante el contraste con las condiciones habituales de dictado de las materias que rigieron hasta fines del año 2019. Fue recurrente en las entrevistas el uso de conceptos temporales como «antes» y «después» para establecer contrapuntos polarizados entre las prácticas educativas presenciales y las virtuales. Esta operación discursiva produce una percepción de la situación anterior a la virtualización educativa como un periodo homogéneo. Este escenario previo de prácticas sin problematizar dificulta la identificación de continuidades, tanto en las prácticas como en las percepciones, que exceden a la situación excepcional atravesada y que operan como supuestos para caracterizar y valorar el proceso transitado.

Sin embargo, los y las informantes también recurrieron a otro modo de significar las temporalidades del proceso de virtualización. En las entrevistas realizadas es posible identificar la periodización de una ventana temporal corta, pero densa en los significados atribuidos a cada una de sus fases (esquema 1). Más que una secuencia de hechos acontecidos ante la mirada de un observador externo, en la identificación de momentos diferentes los y las informantes incorporan las vivencias experimentadas durante el proceso. La periodización emergente de los testimonios docentes «incluyen la experiencia de los hombres sintetizadores» (Elias, 2010:97).

El primero de los momentos del proceso de virtualización inaugurado en marzo de 2020, es descrito por los y las docentes como el más crítico, el de la urgencia y el de mayores obstáculos para la conexión. El «apuro por resolver, por decidir, por aprender a usar el aula virtual, el zoom, armar el grupo de WhatsApp, digitalizar todos los textos, subirlos al ambiente», fija esta etapa inicial a recuerdos asociados con la premura por solucionar las condiciones materiales mínimas para dar inicio al cursado de las asignaturas.⁷

⁷ A las urgencias institucionales de este primer momento se suman también las urgencias «privadas» relativas al acondicionamiento de espacios y equipamientos del hogar de los y las docentes. Puestos a responder preguntas orientadas a la vida universitaria en pandemia, las personas entrevistadas no se explayaron en esta dimensión. En los casos que surgió espontáneamente (especialmente entre docentes mujeres), los relatos muestran también los desafíos de «trabajar desde la casa, con los chicos conectados a sus propias clases en otros cuartos, tuvimos que comprar modem, computadora, cables, toda una organización y un presupuesto».



Esquema 1. Las temporalidades del proceso de virtualización según los y las docentes entrevistados.
Fuente: elaboración propia en base a entrevistas

Así, fue recurrente en los testimonios docentes las alusiones a dificultades organizativas (docentes con diferentes disposiciones y saberes para usar herramientas virtuales); institucionales (disponibilidad de aulas virtuales, no contar con listados de alumnos, indefiniciones sobre la acreditación de la materia, incertidumbre sobre la realización de actividades presenciales) y de infraestructura (conectividad de estudiantes y docentes). Los y las informantes destacan el «esfuerzo para que la universidad siga abierta» pero también cuestionan la «lentitud» en la definición institucional del calendario académico y las modalidades de evaluación, en un contexto marcado por las dificultades para garantizar cuestiones nodales de la práctica educativa (acceder al edificio para usar laboratorios, biblioteca o instrumental específico; las modalidades y tiempos de las evaluaciones).

La excepcionalidad de la experiencia educativa durante la emergencia sanitaria transformó «las ritualidades y las formas de interacción» (Kaplan, 2021:107) pero las reflexiones en torno a estos cambios quedaron opacadas en el relato de los y las informantes por la urgencia de este primer momento («no sabíamos nada, no teníamos nada»). Si bien emergen otras preocupaciones («no teníamos idea cómo íbamos a recrear el vínculo pedagógico») y quejas en torno a la «soledad» en la tuvieron que tomar decisiones, algunos testimonios dan cuenta de «la rápida naturalización de lo extraordinario» que obtuvo la oportunidad de debatir «sobre lo pedagógico, sobre las posibilidades reales de enseñar en ese contexto».

El segundo de los momentos identificados en los relatos docentes transcurre entre el inicio del segundo cuatrimestre de 2020 y finales de 2021. En este periodo hay más certeza sobre la duración prolongada de las restricciones a la movilidad y un mayor acceso a licencias Zoom para la realización de encuentros sincrónicos. Algunos entrevistados describen este momento como una «amortización de lo aprendido durante el primer cuatrimestre»; «una institucionalización»; «una adaptación a una nueva forma de vincularnos», mientras la comunicación entre docentes y estudiantes transcurre más fluidamente y combinando espacios formales (aulas virtuales) e informales (correos electrónicos, grupos de WhatsApp, etcétera).

Esta «institucionalización» supuso la adopción de un conjunto de prácticas que habilitaron una rutina predecible en torno al intercambio con estudiantes, a la cual se le sumó la posibilidad de implementar encuentros virtuales sincrónicos. Si bien durante el primer cuatrimestre 2020 existía esta posibilidad, no todas las cátedras contaban con acceso a este recurso y muchos consideraron que «no sabíamos usar las herramientas», lo que favoreció que en este primer momento las cátedras apelaran a estrategias centradas en los intercambios a través de aula virtual.⁸

Este segundo momento también incluye el retorno progresivo a la presencialidad durante el año 2021, con protocolos que regularon los cupos y los modos de vincularse dentro de la facultad. La estrategia institucional de retorno priorizó las materias de los primeros años y aquellos espacios de formación que requerían de presencialidad. El retorno no fue masivo, y aquellas cátedras que lo implementaron debieron apelar a modalidades híbridas de enseñanza, dado que no todos los alumnos podían asistir (por vivir en otras localidades o contar con factores de riesgo). Así, las cátedras desarrollaron actividades y prácticas en copresencia, aunque en modalidades diferentes a las del cursado habitual.

⁸ La implementación de aulas virtuales en la UNL es un proceso que inicia con anterioridad al contexto pandémico, a partir de proyectos implementados por el Centro de Educación y Tecnologías (CEDYT, antes CEMED). En el documento institucional «Educación Superior y Tecnologías: Puertas de acceso a la Virtualidad» (UNL, 2017) se reconstruyen los puntos de partida del proceso de virtualización en la UNL y se propone un programa de formación que busca «reponer el lugar de la enseñanza universitaria, en tanto función sustantiva de la universidad, en una trama amplia como es el potencial efecto transformador de las tecnologías digitales en los contextos educativos» (UNL, 2017:1). Lo que cambia con la pandemia es la escala y la velocidad con las cuales tuvieron que ser implementados los cambios, lo que convirtió a las aulas virtuales en dispositivos protagonistas de la virtualización en este contexto.

En la periodización emergente de las entrevistas se identifica un tercer momento a partir del primer cuatrimestre de 2022: el retorno a la presencialidad. Este período es significativo porque permite reconocer algunos efectos de corto plazo de la virtualización, al mismo tiempo que evidencia cuestiones persistentes y novedosas desde la mirada de los y las docentes. Se trata de un momento marcado por la ambivalencia ya que, mientras que algunos testimonios valoran las posibilidades de volver a la universidad y a las clases en el aula generando «espacios de bienvenida», proponiendo estrategias híbridas para «aprovechar al máximo los aprendizajes» e incluso «celebrando las posibilidades del encuentro»; otros se enfocan en las consecuencias y el impacto de la experiencia atravesada previamente: «fue como volver de la guerra»; «tenía miedo de volver al aula». En este retorno, los y las entrevistados expresan su asombro ante situaciones novedosas que observan en los estudiantes: los modos de estudiar y participar de la clase («leen desde el celular», «están dispersos»); la falta de conocimiento de cuestiones administrativas y académicas.

RESOLVER LA COYUNTURA: LA PLANIFICACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES EN CONTEXTO DE VIRTUALIZACIÓN

Durante el primer cuatrimestre de 2020, las propuestas de dictado desde las cátedras fueron heterogéneas y buscaron enfrentar la coyuntura asegurando el comienzo de las clases, dada la incertidumbre con respecto a las medidas de restricción de la movilidad y las expectativas de retornar a la presencialidad en el corto plazo. Además, los y las docentes reconocen contar con diferentes disposiciones y saberes con respecto al uso de herramientas virtuales; relacionan estas diferencias a cuestiones generacionales, pero también a posicionamientos ideológicas, políticos y disciplinares.

La elección de los dispositivos y soportes para el dictado de contenidos y para la comunicación entre docentes y alumnos al inicio de la virtualización, en algunos casos estuvo guiado por las experiencias y conocimientos previos sobre los recursos disponibles (por ejemplo, haber dictado materias o cursos virtuales con anterioridad). En otros casos, la elección de los recursos utilizados se dirimió en función de preferencias personales («yo grababa los videos porque me sentía mejor pudiendo planificar un poco más la clase, ordenar mi discurso, que si era sincrónico se complicaba») o según concepciones ya definidas en torno a las prácticas educativas («lo que busqué todo el tiempo es no sobrecargar a los estudiantes con muchas actividades,

entonces subía poco al aula virtual»; «siempre trabajamos con el principio de preservar la intimidad del hogar, tanto del docente como del estudiante, la clase sincrónica a veces no permitía eso»).

Con el transcurso del tiempo y de los aprendizajes de los equipos docentes (especialmente, del uso de encuentros virtuales sincrónicos), se fueron reemplazando o complementando las heterogéneas estrategias de «ensayo y error» implementadas en la primera etapa.

Más allá de los posicionamientos individuales, dos premisas orientaron la adaptación al dictado virtual y regularon las expectativas de los y las docentes: por un lado, el esfuerzo por «replicar lo más posible» la situación presencial de enseñanza y de aprendizaje, sus características y componentes y, por otro lado, el supuesto implícito de la presencia de un perfil específico de estudiantes. Estos supuestos guiaron las estrategias de virtualización estableciendo parámetros para orientar las iniciativas (por ejemplo, la delimitación de canales para la comunicación entre docentes y estudiantes) y «pisos mínimos» en torno a los resultados esperados (por ejemplo, la selección y jerarquización de contenidos, el diseño de las evaluaciones, etcétera).

En base a la expectativa de virtualizar «lo que se hacía en la presencialidad», muchos testimonios relatan los esfuerzos realizados para procurar trasladar «al mundo virtual» los formatos de clases, las estrategias para fomentar la participación de los estudiantes, los materiales pedagógicos y las modalidades evaluativas. Al desafío de la emulación se suma también el de «hacerlo sin perder contenidos»; «no bajar la calidad de la enseñanza de nuestra materia».

La adaptación de la enseñanza al soporte virtual implicó la elaboración de estrategias de «llegada a los estudiantes» y la incorporación de recursos para complementar el trabajo con contenidos específicos (esquemas audiovisuales con redes de conceptos, «Power Point hablados», ejercicios prácticos usando aplicaciones del celular, link a videos de internet sugeridos por la cátedra, etc.). Esto supuso una actualización del modo en que la materia se venía dictando hasta el momento y una reflexividad sobre la propia práctica en el nuevo escenario. Las adecuaciones del programa, los cambios en las modalidades de evaluación, la utilización de recursos audiovisuales, por nombrar algunos cambios, fueron reconocidas, en algunos casos, como innovaciones que «llegaron para quedarse» y que seguirán siendo parte de sus cátedras en el retorno a la presencialidad («a la virtualidad no la dejé más»).

En algunas materias, esto implicó la digitalización de materiales (artículos, libros, capítulos) que hasta entonces se socializaban solamente en la modalidad papel (a través de la fotocopidora) y la creación o adecuación de las propuestas a las aulas virtuales. En otras asignaturas, esta adecuación se

realizó mediante la producción de «clases escritas» y de materiales específicos «para guiar a los estudiantes, que no se perdieran entre tanta cosa». Más allá de las variaciones, los y las docentes destacaron la necesidad de privilegiar el «vínculo pedagógico por sobre todas las cosas». Con esta expresión refieren a la importancia de las interacciones en las prácticas educativas y al desafío de «recrear el lazo» en este nuevo escenario.

Al respecto, los y las docentes destacaron la incidencia que tiene en la propia práctica el hecho de reconocer a un alumno que «no está enfrente» y que tiene su propio ritmo de seguimiento de la materia. Esto favoreció el desarrollo de clases virtuales «más guionadas», la organización de las aulas virtuales como «espacios donde se ponen todos los materiales a disposición de forma permanente» e incluso el reconocimiento de la necesidad de desarrollar y explicitar más las consignas para las actividades prácticas. Por otro lado, con el aprendizaje acumulado en la experiencia, los y las docentes empezaron a discutir el «umbral mínimo» de aprendizajes que los estudiantes debían alcanzar para «aprobar la materia», lo que tuvo impactos variables según los cambios implementados.

En algunos casos, la virtualización supuso reelaborar y reorganizar las propuestas de las cátedras (por ejemplo, organizando el dictado por unidades, por clase o por temas, y adecuando el armado de las aulas virtuales a esa estructura). Esto, según algunos testimonios, implicó repensar la materia en su globalidad: contenidos, relación de la materia con otras (correlativas), modos de organización y evaluación. Estos testimonios se centran en destacar la necesidad de «ser flexibles», de «no aferrarse a ciertas tradiciones», de considerar que «los alumnos de hoy no son como nosotros, tienen otros intereses».

Por su parte, las mayores resistencias a la virtualización fueron expresadas por los y las docentes de aquellas disciplinas que, para el dictado de sus materias, requieren instrumentos específicos (por ejemplo, microscopios, laboratorios, pizarrón) o, asimismo, en espacios curriculares que dependen de la articulación con otras instituciones para impartir sus contenidos o acreditar el espacio (por ejemplo, prácticas docentes).

Algunas cátedras consideraron que no era posible aprender «la práctica» en modalidad virtual y pospusieron la acreditación de ciertos contenidos. El límite material que impuso la virtualidad obligó a «seleccionar y recortar contenidos», en base a los recursos provistos por el soporte (aula virtual). Estos contenidos postergados fueron evaluados a principios de 2021 mediante la implementación de prácticas con protocolo en grupos reducidos. En otros casos, el recorte de contenidos respondió a decisiones tomadas en base a lo «necesario para las materias correlativas de los años siguientes» y al

diseño de la evaluación virtual («primero pensamos el examen y después fuimos a seleccionar contenidos»).

La orientación de la mayoría de los y las docentes entrevistados a «replicar lo presencial en lo virtual», no siempre colmó sus expectativas iniciales. Más allá de los esfuerzos desplegados, en algunos testimonios resalta una queja común: «se hacía lo que se podía», «es lo que hay», «no sabíamos qué pasaba del otro lado», que coexiste en los relatos con la satisfacción de que «al menos garantizamos el cursado». La frustración de algunos equipos docentes puede sintetizarse en dos argumentos principales: por un lado, que las interacciones de los estudiantes no se ajustaban a la respuesta esperada y por otro, que las características de la virtualidad amenazaban «el nivel» o «la calidad» de los contenidos. En ambos casos, los y las informantes que entendían que no podían asegurar el dictado de sus contenidos «como en la presencialidad», tendieron a eliminar las evaluaciones parciales, modificando las condiciones de regularidad y promoción dispuestas antes de 2020.

Aspectos que no pudieron ser reemplazados en la virtualidad

La distancia entre las expectativas en torno a la educación en contexto virtual y lo que efectivamente experimentaron los y las informantes en este escenario, explica las valoraciones y percepciones en torno a lo que entienden que no pudo virtualizarse del proceso de enseñanza y de aprendizaje; cuestiones que hubo que resignar y que percibieron como «pérdidas». La decepción, el desaliento y la frustración que experimentaron algunos equipos docentes y la utilidad que atribuyen al soporte virtual «para enseñar» se expresan en el balance que elaboran en torno a lo que no pudo trasladarse, reconvertirse o sustituirse en este nuevo contexto.

Así, dos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje son destacados por los y las docentes como imposibles de reponer en la virtualidad: por un lado, la enseñanza del oficio de cada disciplina, entendido esto como los aspectos procedimentales (en algunos relatos este aspecto es referido como «la práctica de una disciplina») y, por otro, el intercambio cara-cara, percibido por los entrevistados como un aspecto constitutivo de la enseñanza. La presencialidad como escenario educativo ideal es el parámetro bajo el cual los entrevistados realizan el balance entre un «antes» («como lo hacíamos en la presencialidad») y un «después» (pandemia y pos pandemia).

Un docente señala que «la virtualidad no reemplaza a la presencialidad, es importante que los alumnos nos escuchen, que sepan qué jerarquizamos con las miradas, los gestos, el énfasis en la voz». Es una frase indicativa de

un aspecto a veces invisibilizado de las prácticas educativas, la del docente como un «mediador» o guía del proceso de aprendizaje que destaca qué cuestiones deben ser atendidas y cuáles no son tan relevantes para la cátedra.

A través del aula virtual, los y las docentes intentaron reponer las prácticas desplegadas en el aula presencial. En las materias que dictaron clases sincrónicas, los testimonios dan cuenta de «un sabor a poco»; destacan que no siempre estos encuentros lograron suplir la copresencia porque los estudiantes «no participaban de las clases», «no hacían ni respondían preguntas», «se conectaban con las cámaras apagadas», «los estudiantes estaban, pero no teníamos signos de cómo iban respondiendo». Varios docentes ilustraron los encuentros sincrónicos mediados por tecnologías con metáforas sobre «la muerte» para referir al silencio, a la falta de respuesta e interacción: «predicamos en el desierto», «basta de la sesión de espiritismo»; «las pantallas eran como lápidas, hablábamos como a los muertos». ⁹ Por lo anterior, algunos entrevistados reconocen que la participación de los estudiantes y el intercambio entre docentes y estudiantes, fueron aspectos que no lograron reponerse en los espacios virtuales: «los foros no funcionaron como espacio de intercambio y debate», «en los foros nadie participaba». Esta situación parece acentuarse en aquellas materias que no ofrecieron espacios sincrónicos.

La imposibilidad de virtualizar la enseñanza de ciertos contenidos o el aprendizaje de ciertas habilidades se observó especialmente en las disciplinas que distinguen explícitamente entre «teoría» y «práctica» y en aquellas cátedras en las que «la práctica» se orienta a la enseñanza y al aprendizaje de operaciones cognitivas, habilidades y técnicas para el manejo de instrumentales o soportes técnicos y/o que requieren la interacción con objetos (por ejemplo, entornos naturales). En estos casos, la percepción es que, en sus materias, tuvieron un «desacople entre la teoría y la práctica».

⁹ Si bien este artículo se enfoca en la mirada de los y las docentes, futuros relevamientos a estudiantes transitando este mismo proceso permitirán conocer cómo fue la experiencia desde «el otro lado de la pantalla». Como señalan Bourdieu y Passeron, «los estudiantes viven y creen vivir en un tiempo y un espacio originales. El paréntesis abierto por los estudios los libera momentáneamente de los ritmos de la vida familiar y profesional. Atrapados en la autonomía del tiempo universitario, escapan aún más que sus profesores a los horarios de la sociedad global» (2003:50). En el paréntesis que abrió la virtualización de la experiencia universitaria: ¿qué pasa con los estudiantes cuando ese espacio original (la universidad) es desconocido y cuando el marco del aprendizaje es la propia casa, con sus reglas específicas? ¿Qué pasa cuando ese tiempo original es indefinido por la incertidumbre contextual o está a la espera de nuevas redefiniciones?

Estas cuestiones fueron especialmente destacadas por docentes responsables de enseñar las lógicas prácticas del oficio, a través del entrenamiento de habilidades o del uso de herramientas específicas («el contacto con el microscopio», «lectura de materiales cartográficos, salidas de campo», «enseñar a usar la calculadora») y también en aquellas materias en las que la enseñanza se propone en interacción con otras instituciones («prácticas docentes») y/o actores («actividades de extensión incorporadas a la propuesta curricular»).

Otra distinción emergente en los balances que realizan los y las informantes tiene que ver con el momento de la trayectoria universitaria en la cual se ubica la materia. En el caso de los ingresantes, los relatos expresan que «no todo lo que se aprende en la universidad sucede en el aula» y destacan que los estudiantes de primer año (en 2020 y 2021) «no transitaron por los espacios de la universidad», «no pudieron construir vínculos con sus compañeros o con estudiantes más avanzados de su carrera». Así, un docente afirma «la virtualidad no se puede si no conocen la universidad; a los alumnos avanzados que ya tenían socialización académica les fue mejor».

Estas dificultades se redoblan, según los discursos, en aquellas materias encargadas de introducir a los alumnos en los «lenguajes científicos» de las disciplinas, vinculado a la enseñanza de los procedimientos (el uso de soportes técnicos y las habilidades manuales que se requieren para asegurar procedimientos de investigación, como el correcto uso del microscopio; la selección de los sitios o puntos de muestreo; la recolección de muestras; la lectura de datos de campo; la interpretación de gráficos y mapas, etc.). Al respecto, los y las docentes destacaron la utilidad de los encuentros sincrónicos en contraste con los asincrónicos (videos grabados) para disipar consultas y aclaraciones sobre operaciones, procedimientos específicos (por ejemplo, «para entender cómo se resolvían los ejercicios en la calculadora»).

En el caso de los grupos de estudiantes avanzados se valoró la posibilidad de intercambio y participación en los encuentros sincrónicos, dado el menor número de congregados en la reunión y porque, en muchos casos, estudiantes y docentes ya se conocían de instancias presenciales en la facultad. En las cátedras del ciclo superior, los relatos de las experiencias de virtualización fueron más positivos. Los y las docentes percibieron que las modalidades novedosas de trabajo fueron más valoradas por los estudiantes avanzados, «socializados» en las lógicas universitarias y que cuentan con lenguajes disciplinarios y códigos comunes en torno a qué hacer.

«Lo que no se puede enseñar, no se evalúa»: imaginarios sobre la evaluación durante la virtualización

La evaluación de los aprendizajes, sus posibilidades y modalidades fue uno de los tópicos que más preocupaciones suscitó entre docentes durante 2020 y 2021 (y quizás también entre estudiantes¹⁰), teniendo en cuenta la modificación de los calendarios institucionales y la alteración de las modalidades habituales para obtener la regularidad, promocionar y aprobar las materias. La tematización de este aspecto en las entrevistas evidencia los desafíos y resoluciones que se afrontaron al continuar el dictado y evaluación de las materias en esta situación excepcional.

Dos alteraciones observadas en los calendarios resultan particularmente relevantes a los fines de este relevamiento. En primer lugar, la anulación de las mesas de examen durante el primer cuatrimestre del año 2020, que produjo la postergación en la acreditación de materias cursadas y regularizadas en trimestres previos, afectando las proyecciones de cursado y aprobación de los estudiantes y el avance general de las trayectorias.

En segundo lugar, la suspensión de la promoción en algunas cátedras que ofrecían esta opción en la presencialidad. Los testimonios que relatan esta práctica explican que el mecanismo consistió en la eliminación de las evaluaciones parciales hasta que retornó la presencialidad. Estas modificaciones se argumentan señalando que ciertos contenidos específicos «no pudieron dictarse» (por falta de tiempo o porque «no podían ser replicados en la virtualidad»): «perdimos el ritmo de dictado de los contenidos en pandemia, entonces sacamos la promoción». Otras argumentaciones para esta práctica refieren a lo que se espera que el alumno logre en el examen final («lo que no se puede enseñar, no se evalúa») y a la percepción de la importancia de la materia en la formación («esta no es una materia para rendir así nomás»).

Por eso, como corolario de la modificación de los contenidos dictados y de las prácticas de evaluación se identifica que algunos equipos docentes elaboraron estrategias de gestión de las evaluaciones incidiendo en el manejo de los calendarios de cursado y aprobación. La gestión de estas instancias de evaluación supuso dar orientaciones y recomendaciones acerca de cuándo y cómo rendir las evaluaciones finales, en función de los costos

¹⁰ La evaluación es objeto de interés porque investigaciones antecedentes han puesto en evidencia las siguientes regularidades: a) ausencia significativa de los estudiantes inscriptos a las mesas de exámenes o a instancias evaluativas durante el cursado, b) el abandono con posterioridad a la realización del examen o c) luego de la obtención de la calificación de los exámenes (Pacífico *et al.*, 2019).

y pérdidas que los y las informantes perciben que implicó la adaptación al dictado virtual (recorte de contenido, dificultad para virtualizar contenidos, ausencia de interacciones en el aula, etc.). Dada la relevancia de la figura docente para definir el momento en que los estudiantes se presentan a rendir, en especial cuando se trata de exámenes finales, cabe atender a este aspecto por su potencial incidencia en las trayectorias educativas.

Para algunos equipos docentes las consecuencias del cursado virtual no necesariamente se perciben durante el cursado, sino que termina de revelarse en las mesas de exámenes: «los resultados del cursado virtual se ven en los finales de teoría». Además de los resultados de los exámenes, también se destacó como emergente el reconocimiento de una mayor cantidad de inscriptos para los turnos de exámenes, justificado en los testimonios en alusión a los cambios en las modalidades evaluativas, tanto en las evaluaciones orales como escritas.

CONCLUSIONES

En este artículo se propuso describir las principales preocupaciones, desafíos y formas de resolución que encontraron los y las docentes de diversas carreras de la FHUC para atender a la contingencia que impuso la virtualización de la enseñanza en 2020 y 2021.

Se describieron los momentos que, desde la mirada actual de los entrevistados, organizaron la experiencia de virtualización. Del contraste entre los momentos delimitados, emergen los balances y valoraciones del proceso de virtualización, así como también la identificación de las innovaciones que podrían llegar a incorporarse en el retorno a la presencialidad y las que hay que «abandonar porque no funcionaron».

Las principales preocupaciones y desafíos reconocidos por los y las docentes entrevistados pueden sintetizarse en dos aspectos. En primer lugar, cómo trasladar determinadas lógicas de aprendizaje al contexto virtual y asegurar la transmisión o enseñanza de las prácticas y contenidos del programa. Esto generó cambios tanto en los contenidos de las asignaturas como en las prácticas implementadas.

En términos generales, la mayoría de las materias encontraron una solución transitoria o permanente, mediante las aulas virtuales, la realización de encuentros sincrónicos y el uso de distintos recursos (clases escritas, videos grabados, audios, etc.). Aquellas disciplinas que dependían o requerían de soportes materiales, objetos naturales o técnicos, el despliegue de

operaciones manuales o del desplazamiento hacia entornos específicos se muestran como las principales afectadas en este contexto porque, más allá de las innovaciones realizadas, sus equipos docentes perciben que no pudieron sustituir, replicar o trasponer a la virtualidad la enseñanza de lógicas prácticas del oficio.

Esto da la pauta de que, más allá de la distinción tradicional entre «clases teóricas y prácticas», propia de la organización de las cátedras en diversas carreras universitarias, hay contenidos y, especialmente, prácticas que se resisten a la dinámica de enseñanza mediada por tecnologías. Esta cuestión abre un interrogante clave ante las tendencias actuales a sostener y ampliar las lógicas aprendidas en este contexto excepcional a toda la enseñanza de nivel superior.

En segundo lugar, el retorno a la presencialidad permite hipotetizar respecto al modo en que los y las docentes proponen su materia y los desafíos que afrontaron para atender, en este contexto excepcional, a lo que identificaron como trayectorias educativas heterogéneas y singulares. Al respecto, se cuestionan sobre las estrategias educativas plausibles para estudiantes que vienen de dos años de cursado virtual y que no cuentan con conocimientos y destrezas requeridas para el aprendizaje de los contenidos específicos que ellos enseñan.

Esto plantea nuevos interrogantes sobre los desafíos y oportunidades que abre este escenario singular para estudiantes con características sociales y académicas particulares, que deberían ser evaluadas con mayor profundidad a los fines de conocer cómo incidió este proceso en las trayectorias de los primeros años y en el retorno de estudiantes avanzados que habían interrumpido su trayectoria antes de 2020.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, PIERRE Y PASSERON, JEAN CLAUDE** (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura. Siglo XXI*.
- ELIAS, NORBERT** (2010). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- KAPLAN, CARINA** (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 104-113.
- PACÍFICO, ANDREA; MÁNTARAS, BÁRBARA; TREVIGNANI, VIRGINIA; BELTRAMINO, TAMARA** (2019). *Instituciones, sujetos y trayectorias*. Ediciones UNL.
- PIOVANI, JUAN IGNACIO** (2007). Metodología y técnicas de la investigación social. UNLP-FaHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.197/pp.197>
- UNL** (2017). Educación Superior y Tecnologías: Puertas de acceso a la Virtualidad. UNL, mimeo.
- VASILACHIS DE GIALDINO, IRENE** (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

4 La mediación tecnológica en los procesos cognitivos

Ana Inés Amavet y Milagros Rafaghelli

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un análisis descriptivo e interpretativo de experiencias de virtualización de la enseñanza, de aprendizajes y de evaluación de estudiantes universitarios en el período 2020 y 2021, a propósito de la pandemia por COVID-19. Se realizó en el marco de las actividades propuestas por la cátedra de Psicología de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad Nacional del Litoral.

La indagación se basa, principalmente, en la sistematización y categorización de veintiséis tecno narrativas individuales. Estas se solicitaron con el objetivo de realizar una lectura crítica que permitiera identificar los sentidos que los estudiantes construyeron sobre las experiencias pedagógicas transitadas durante el confinamiento. Asimismo, reconocer prácticas y estilos singulares que intentaron desprenderse de los modelos tradicionales, permitió visualizar otras dinámicas, por ejemplo, aquellas basadas en trabajos colaborativos en línea, que otorgan un lugar protagónico a los estudiantes.

Para la escritura de este capítulo se recurre a la etnografía digital como herramienta de investigación en cuanto focaliza la recolección, el análisis y la interpretación de los datos que emergen de objetos y ambientes virtuales y porque permite cuidar la relación entre método y objeto de estudio (tecno narrativas). Tal como plantean Ardévol y Gómez Cruz (2012) el potencial de la etnografía digital radica en la posibilidad de extraer elementos de reflexión comunes a través de la interpretación de diferentes experiencias. Es una metodología multidisciplinar y multifocal que abarca diversos estudios de producción audiovisual en entornos virtuales.

Como se mencionó, para compartir en este capítulo se seleccionaron veintiséis tecno narrativas que se analizaron a través de procesos progresivos de comprensión cualitativa lo que permitió identificar la recurrencia de algunos rasgos en los relatos de los estudiantes.

El capítulo se organiza en tres partes. En primer lugar, se explicitan características de la asignatura Psicología de la Educación por ser el espacio curricular en el que tiene lugar la consigna tecno narrativa, se describen sus rasgos y la secuencia dialéctica de trabajo en torno a ellas. En segundo lugar,

a través de cinco categorías se presentan y analizan las voces de los estudiantes. Finalmente se comparten conclusiones que auspician de mirador tanto para profundizar la dimensión epistemológica y político pedagógica de las experiencias durante la pandemia, como para diseñar nuevas propuestas educativas que abarquen distintos lenguajes expresivos.

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: DISTRIBUCIÓN MEDIADA DE LA COGNICIÓN

La cátedra de Psicología de la Educación entre 2020 y 2021 se vio obligada a suspender las clases presenciales en el contexto del Aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto por el gobierno nacional. En este escenario surgió el interrogante: ¿cómo diseñar una propuesta educativa en un ambiente digital para sostener la continuidad y promover experiencias de formación con calidad académica? Se investigó la potencialidad de la amplia diversidad de recursos tecnológicos adaptándose algunos y desechando otros, se ensayaron y diseñaron acciones pedagógicas innovadoras, se elaboraron materiales educativos digitales en diversos lenguajes, se planificó la participación en foros y en espacios de formación vinculados con la virtualización forzada de la educación. Como política pedagógica se privilegió el desarrollo de clases en línea con dinámicas de interacción y co-construcción de saberes entre estudiantes y docentes.

Es oportuno mencionar que Psicología de la Educación es una materia pedagógica, de desarrollo cuatrimestral, común a los siete profesorado¹ que se ofrecen en la institución, lo cual suma riqueza y complejidad a la hora de diseñar y planificar el proceso de formación docente. La propuesta plantea un diseño que históricamente realza el ambiente virtual de la materia, articulando contenidos, actividades, recursos y consignas innovadoras. En este sentido se puede afirmar que la formación remota de emergencia encontró a la cátedra con una dinámica de trabajo en dos ambientes: presencial y virtual. De todos modos, la suspensión de la presencialidad entre 2020 y 2021 planteó otros desafíos e interrogantes, alguno de ellos vinculados a la construcción de alternativas pedagógicas que garanticen el derecho a la educación, la inclusión y calidad educativa.

¹ Profesorado de Biología, Filosofía, Geografía, Historia, Letras, Matemática y Química.

En el regreso a la presencialidad —en el primer cuatrimestre de 2022— se desarrolló progresivamente un proceso de trabajo reflexivo sobre las experiencias de enseñanza, los aprendizajes y las evaluaciones recientemente atravesadas. Surgió, entonces, como intención pedagógica de la cátedra la de generar condiciones para que cada estudiante pudiese reflexionar sobre sus experiencias de formación durante el ASPO. Esto se realizó a través de una consigna que solicitaba la elaboración de una tecno narrativa individual en la que se relataran vivencias como estudiantes universitarios en período de pandemia y enunciaran qué quisieran que se mantenga en la nueva presencialidad y qué quisieran que no se repita. La narración escrita debía acompañarse con un recurso transmedia que representara parte de la experiencia compartida y un texto reflexivo sobre la misma. Teniendo en cuenta la perspectiva cultural de Bruner (1997) que atiende a la naturaleza de lo narrativo en el ser humano, asumimos que los relatos permiten que se genere una gama de sentidos emergente en el grupo de estudiantes, al tiempo que instan a la comunicación, compartir y acumular sentidos, poner a revisión las ideas.

TECNO NARRATIVAS

Las tecno narrativas son textos reflexivos autobiográficos que utilizan medios digitales, centrándose en distintos ejes. Fernández Rodríguez y Anguita Martínez (2017) sostienen que la juventud universitaria se halla inmersa en un entramado tecno mediático que los convierte en jóvenes hiperconectados. Esto se visualiza en prácticas que van desde la participación en redes sociales y la utilización de dispositivos multimedia, hasta creación de contenidos en plataformas y páginas web. De este modo, la tecnología digital posee una capacidad mediadora para crear y mantener vínculos afectivos y contribuir a la generación de intercambios, permite a los jóvenes efectuar ciertas operaciones sobre sí mismos en la interacción con otros. Sin desconocer distintas líneas de investigación acerca de las tecno narrativas, consideramos que —en general— se constituyen en una oportunidad para identificar cuáles son los cambios producidos en los procesos de creación y recreación identitaria en la era digital y para reconocer nuevas formas de participación y colaboración en procesos de aprendizaje ubicuo y educación expandida. En particular, la tecno narrativa en el espacio de Psicología de la Educación, permite a los jóvenes reflexionar sobre la experiencia de la virtualización de los procesos de formación pedagógica y disciplinar.

La consigna para la producción de la tecno narrativa tiene tres componentes. En primer lugar, los alumnos deben relatar una experiencia de formación educativa vinculada al campo disciplinar que haya ocurrido durante la pandemia en algún escenario mediado por tecnologías. En segundo lugar, explicar por qué se eligió esa experiencia. ¿Qué quisieran mantener y qué prácticas no repetirían? Finalmente, acompañar la presentación con un recurso audiovisual.

Como se mencionó, la consigna se inscribe en la asignatura Psicología de la Educación, en el primer cuatrimestre de 2022. El proceso de producción de la tecno narrativa se realizó durante las primeras cuatro semanas de clase mediante un proceso de trabajo individual y grupal, presencial y virtual, con la siguiente secuenciación: a) presentación de la cátedra, comunicación de la consigna para producir la tecno narrativa, b) aportes teóricos para pensar la educación mediada por tecnologías en clave psicossocioeducativa, c) producción y presentación de borradores en Padlet, d) presentación final de la tecno narrativa en ambiente virtual —plataforma Moodle— y, e) retroalimentación de los docentes y grupo de pares que incluyen apreciaciones, comentarios y preguntas para hacer progresar el proceso reflexivo.

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DURANTE LA PANDEMIA

Nuestro mayor propósito en este trabajo es atribuirle valor a los acontecimientos que atravesaron los estudiantes, focalizando el interés en las experiencias que manifiestamente alteraron la vida institucional y consiguientes trayectorias académicas. Tras estas consideraciones, se desarrollan aspectos del cursado que se encuentran en intrínseca vinculación y que distribuimos en cinco apartados. Se trata de abarcar, sin ánimos de agotar su análisis, lo que corresponde a procesos subjetivos; aprendizajes de acuerdo a revisiones docentes y rediseño de programas; prácticas de evaluación mediadas por tecnologías; estilos de acompañamiento y procesos de retroalimentación e interacción docente.

Experiencia de cursado virtual como esfuerzo subjetivo

En el capítulo se viene manifestando la pretensión de la cátedra de socializar la experiencia de aprendizaje de los alumnos que atravesaron el cursado bajo condiciones excepcionales. La consigna de trabajo que propició abordar

dichas experiencias dio lugar al acompañamiento de una práctica reflexiva individual y grupal, donde los futuros enseñantes, siguiendo a Perrenoud (2017) consideren la posibilidad de replantearse aspectos relevantes que se derivaron, tomando el hábito de la revisión del sentido del lugar que formaron parte; la relación entre energía desplegada y resultados esperados; la organización del trabajo; las características del contexto; los saberes establecidos y generados.

Resulta interesante transcribir los decires de los jóvenes sobre el período de cursado 2020 y 2021, siendo que desde la Psicología asumimos que en tales afirmaciones pueden proyectarse huellas y marcas que podrán ser reconocidas en el tiempo, formando parte de la identidad docente que irán forjando. Algunas de sus manifestaciones fueron las siguientes:

mi carrera universitaria tomó un giro inesperado en esos años, un contexto de cambios radicales. (F.L.)

se transformaron las prácticas docentes y desde allí nuestras ideas y experiencias cambiaron radicalmente (B.A.)

la situación irrumpe la normalidad y nos expone a nuevas formas de relacionarnos. (E.O.)

En la misma línea de observación, pueden recuperarse las voces de los estudiantes que explicitan de forma transparente ciertos problemas psicosocioeducativos acaecidos durante el período analizado:

Mucho no se podía hacer, tratar de actuar dentro de las capacidades de uno y tratar de no descuidarse uno mismo, algo que padecí en cierta medida. (S.A.) Tuve que lidiar con problemas de conexión, de organización del tiempo, de saber distribuirlo (...) lidiar con dificultades económicas en tanto al acceso al material fotocopiado ya que debía leer siempre desde la computadora (...); cuestiones familiares, siendo el ritmo de vida que se lleva en un ambiente familiar implica acomodarse o adaptarse. (B.A.)

Leer y releer textos continuamente para poder entenderlos por mí misma me generaba mucha ansiedad (...) El lenguaje universitario se me hacía muy difícil de comprender. Mis notas no fueron tan buenas, lo que afectó en mi autoestima y seguridad personal, generando miedo a los exámenes y trabajos prácticos por miedo a fracasar nuevamente. (M.L.)

Además de los problemas que destacan, se suman los que eligen simbolizar en formato «meme», como registro digital de consumo y producción actual sobresaliente en las redes sociales. Describen de una manera catártica sensaciones sobre el esfuerzo subjetivo del cursado virtual (Zelmanovich, 2021) aludiendo a la sobrecarga de archivos PDF demandados, agotamiento frente a la pantalla, la confusión y agobio de las múltiples ventanas abiertas al mismo tiempo, el esfuerzo de la visión. Con esta descripción dejan entrever programas descoloridos o incumplibles por la acumulación, exceso y ajениdad, además de una gestión inercial de las tareas que no dejaban una zona franca entre el dar y esperar, acrecentando de algún modo la desertificación del deseo de aprender de los estudiantes.

Experiencias de aprendizaje

En este apartado se considera hacer foco en la información de los relatos de estudiantes que logran identificar experiencias de aprendizaje puestas en juego durante el período estudiado, como oportunidades e intentos valiosos en el diseño de propuestas educativas de relevancia, contextualizadas y con aciertos tecno pedagógicos. En palabras de una estudiante:

Se rediseñaron programas, obligando a recuperar herramientas y recursos didácticos y pedagógicos que antes eran rechazados por los docentes con diferentes argumentaciones. (A.D.)

Carina Lion (2021) en «Enseñar y aprender en tiempos de pandemia» asume que el desafío es el de trabajar en la complejidad. Esto supuso no reducir la propuesta didáctica a un repositorio de recursos y tareas; no reducir lo presencial a lo virtual, la multidimensionalidad a las respuestas simples. El planteo considerado por la autora puede identificarse de manera cercana en la siguiente experiencia de cursado:

Clases únicas, llevaderas (...) La profesora incorporó el pizarrón virtual para que todos vayamos haciendo preguntas, aclaraciones, hasta dibujos sobre los momentos de lectura o explicaciones de nuevos textos, además de mini exposiciones de los estudiantes en forma oral e incentivando la participación de todos de diversas maneras. (N.T.R.)

De manera más abreviada se resaltan otras actividades que resultaron significativas:

Los temas se presentaban con mapas, documentos de cátedra, guías de lecturas, audiovisuales breves con explicaciones y fuentes, misceláneas. El orden en el ambiente de la materia era muy bueno. (N.L.)

Se generó un contenido nuevo con la voz del estudiante, se expuso por meet en tiempo organizado, siendo una posibilidad de exposición frente a docentes, pares; oportunidad de pasar de la teoría a la práctica. (M.C.)

El equipo de cátedra propuso una consigna de presentación que generó relatos muy emotivos, que permitió conocer una pequeña parte de la individualidad de cada uno (...) Además, a partir de las diferentes elecciones y aportes se pudo introducir un contenido de la asignatura de manera significativa. (F.L.D.)

En los relatos se traducen distintos elementos que prueban una alta disponibilidad tecnológica y fundamentalmente, pedagógica. Subyace el trabajo docente decidiendo cuáles contenidos son vitales y cuáles periféricos, la importancia de situar las actividades para que tengan sentido en relación con las trayectorias de los estudiantes, enmarcarlas y contextualizarlas, teniendo en cuenta el nivel y recorrido del grupo, además de la especificidad disciplinar.

Los equipos docentes, en gran medida fueron fortaleciendo la inteligencia colectiva, afianzando su trayectoria y condiciones de trabajo. Cabe aquí el reconocimiento de experiencias relevantes desde el punto de vista educativo, cultural y social más amplio. En ese sentido, también se recuperaron experiencias relatadas por los estudiantes:

La cátedra proponía trabajos grupales desarrollados semanalmente, que permitieron conocer gente de la carrera y aprender a organizar grupos en la virtualidad. Se proponían problemas breves, tangibles y complejos que recopilaban los temas presentes en la bibliografía. La idea era que al finalizar la clase práctica los alumnos expongan las resoluciones y debatan las mismas. (F.P.)

Se evidencia la oferta pedagógica que dedicara más protagonismo a los estudiantes desde la invitación a producir, escribir, exponer. Fue importante que se gestionen tales intentos, asumiendo como necesario incentivar las relaciones interpersonales basadas en la comprensión mutua, abiertas a la escucha y empatía.

Experiencias en torno a la evaluación remota de emergencia

La suspensión de la presencialidad junto con la política de virtualizar los procesos de formación universitaria enfrentó a docentes y estudiantes al desafío de rediseñar las propuestas de enseñanza, la dinámica de los aprendizajes y la evaluación. Los docentes se vieron en la necesidad de revisar sus prácticas evaluativas sabiendo que era imposible trasladar las estrategias de evaluación en la presencialidad a la educación remota de emergencia.

Se considera la evaluación como práctica distribuida en todo el proceso de formación. Su naturaleza distribuida requiere una mirada amplia e integradora que implica atender en conjunto los componentes de la propuesta de formación y los rasgos del entorno virtual. Compartimos con Schwartzman (2021) que la evaluación implica que los estudiantes tomen conciencia de sus aprendizajes y que los docentes interpreten lo que suponen esos aprendizajes para poder reorientarlos.

Del análisis de tecno narrativas, en relación con la dinámica de la evaluación durante 2020 y 2021, se identifican tres aspectos recurrentes entre los estudiantes para que se mantengan en la presencialidad; uno de ellos se vincula con las características de las actividades propuestas y los recursos utilizados; el otro, con el acompañamiento de los docentes; y el tercero, con los procesos de retroalimentación y comunicación.

En los siguientes fragmentos se pueden identificar los rasgos que adoptan las actividades diseñadas por los profesores durante la remotización, tienen cierta complejidad, responden a una perspectiva situada y reflexiva del aprendizaje, y se orientan a generar condiciones para el debate y la negociación mutua:

No solo se nos dieron las herramientas, sino la libertad de poder trabajar las obras desde diferentes puntos de vista; fue una instancia de apropiación de contenidos, de pasar la teoría a la práctica, debatir y abrir caminos diferentes de investigación. (F.O.)

Para mi grata sorpresa, luego de la unidad introductoria, los docentes propusieron una actividad más que interesante (...) usaron como uno de sus recursos pedagógicos la película The Matrix. En primer lugar, presentaron el tema en cuestión por medio de una clase virtual sincrónica con textos fuentes y complementarios (...) Luego, nos sugieren, como primera instancia de un trabajo práctico, que veamos ese film con el objetivo de rastrear los problemas filosóficos (...) para después discutirlos entre los compañeros y la profesora para que finalmente, podamos resolver todo el trabajo práctico. La propuesta me pareció sumamente motivadora desde el principio porque

con ella teníamos la posibilidad de entender más en profundidad el tema que estábamos trabajando (...). La clase de discusión fue tan enriquecedora como entretenida y resolver el trabajo práctico fue muy placentero y, sobre todo, formador. (E.O.)

Las voces de los estudiantes se relacionan con lo que plantean Barberá y Suárez Guerrero (2021), en cuanto a que la emergencia sanitaria mostró la necesidad de recurrir a marcos de comprensión renovados sobre la educación, y en particular, sobre la evaluación. Entre otros elementos, surge la necesidad de recurrir a conocimientos que provienen de otras disciplinas que ayudan a mejorar el planteamiento, desarrollo y representación de los procesos de evaluación mediados por tecnologías. En esta línea de pensamiento, en la experiencia del primero de los estudiantes, se observa la articulación con el cine y la apuesta a evaluar procesos de complejidad cognitiva dejando a un lado la reproducción de textos.

Experiencia de participación guiada

Otro elemento de reflexión tiene que ver con el acompañamiento de los docentes que ocurre en todo el proceso del desarrollo de la asignatura, incluyendo las situaciones evaluativas, tal como expresan algunos estudiantes:

Presentar el trabajo suponía un desafío general en la materia, tanto para los alumnos como para los profesores. Esto fue solucionado por los docentes —ya tenían la experiencia previa— y nos alentaban a presentar usando las herramientas de proyección. (A.M.)

Las lecturas y los planes de trabajo se hacían más fructíferos, con el apoyo destacado de los docentes que debían incursionar, quizás, en nuevas áreas para lograr una mejor manera de trasladar los contenidos a «buen puerto». (...) Las primeras semanas en lo personal, a pesar de ser positivas, fueron con mucha incertidumbre. La importancia de la comunicación, la remarco, porque considero que fue lo fundamental para no perder el eje durante esta coyuntura. Nadie se salva solo. (F.P.)

Como no conocía a nadie, y también soy un poco tímida, no tenía a quien pedirle ayuda y me daba vergüenza prender el micrófono para preguntarle a la profesora, así que procedí a buscar videos en YouTube o información en internet. Quizás en la presencialidad esto no sucedía ya que al tener cada uno su computadora y estar todos en el mismo lugar, la profesora podía ir pasando por cada caso en particular. (I.S.)

Los relatos de los jóvenes universitarios hacen referencia a la importancia de la intervención docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje tendiente a aclarar dudas, orientar el desarrollo de las tareas y preparar los trabajos de acreditación. En este sentido, se advierte la importancia de la coherencia entre los procesos mencionados. La virtualización de la evaluación requiere una mirada amplia, integrada e innovadora, también, poner a disposición de los estudiantes ayudas para aprender a través de la enseñanza en línea. Por su parte, la digitalización de la evaluación —durante 2020 y 2021— recurrió a una variedad de diseños e interacciones entre recursos y a múltiples registros de evidencias que conviven con la vigencia de prácticas tradicionales de control.

Posiblemente, el mayor desafío de la evaluación en la virtualización es evitar las evaluaciones convencionales que privilegian la reproducción, el control y la calificación y, al mismo tiempo, reconocer cómo las tecnologías digitales potencian los procesos de construcción social del conocimiento. Se trata entonces de cambiar el enfoque de una evaluación centrada en la reproducción por estrategias que abarquen procesos cognitivos heterogéneos de complejidad diversa.

Retroalimentación mediada por tecnologías

La evaluación es un elemento de gran interés en los procesos de virtualización de la educación. Hasta el momento no se advierte con claridad cómo la incorporación de las tecnologías mejora los procesos de aprendizajes (Barberá 2021; Cobo, 2016). Por lo tanto, queda en agenda el desafío de avanzar hacia diseños de evaluaciones en contextos digitales que logren desarrollar estrategias que permitan obtener evidencias de buenos aprendizajes. Los buenos aprendizajes incluyen los errores que se producen en la propia dinámica de construcción de nuevos conocimientos. Es decir, el aprendizaje necesariamente trae consigo una carga de errores. En esta línea de pensamiento Cobo (2016) acuña el término «fracaso inteligente» para remitir a la idea de aprender de los errores cometidos, ver y entender dónde estuvieron. Una mirada crítica y constructiva frente al error implica la disposición a saber corregirlos, y es aquí, donde la retroalimentación adquiere especial importancia para entender el valor de la construcción dialéctica del conocimiento. Los entornos digitales son espacios propicios para la interacción durante el proceso de aprendizaje. Los profesores a través de distintos recursos brindan señales para orientar aquello que todavía es confuso y avanzan en la creación de distintas estrategias —propias de los entornos

digitales— para promover interacciones y diálogos que conduzcan a la construcción social de saberes. Las siguientes expresiones dan cuenta de esto:

Lo que sucedía entonces en esta cátedra es un seguimiento constante donde uno siempre llegaba preparado al encuentro virtual. (M.A.P.)

Desde el primer encuentro virtual el profesor buscó instalar un diálogo con los estudiantes. (...) Proponía instancias orales en las que debíamos exponer nuestras producciones delante de todos los compañeros para nutrirnos de los aportes ajenos. (...) El docente constantemente remarcaba que en caso de tener inconvenientes nos comunicáramos con él. Esto se corresponde con la relevancia que le otorgaba al aprendizaje. (M.A.M.)

El rol de guía y e-moderador de los profesores es central pues ofrecen recomendaciones para optimizar los aprendizajes en la educación remota de emergencia. Onrubia, Colomina y Engel (2008) explican que Salmon (2000) introduce el término e-moderador para describir la variedad de funciones que deben realizar los profesores en entornos virtuales, alguna de ellas son: mantener la participación de los estudiantes durante todo el proceso, ofrecer orientaciones para que los estudiantes se muevan en el territorio digital, subrayar el carácter social y colaborativo de la construcción de conocimientos y promover el pensamiento reflexivo.

CONCLUSIONES

La descripción y el análisis de las experiencias de la virtualización de la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación a través de las tecno narrativas de los jóvenes universitarios permite caracterizarlas como vivencias polifónicas. En el marco de la normativa institucional, las cátedras, se dieron distintos modos de proceder y recurrieron a diseños pedagógicos variados, algunos más y otros menos innovadores. De todos modos, en las tecno narrativas se observa el objetivo de los equipos de cátedra de dar continuidad a la formación pedagógica, hacer efectivo el derecho a la educación y acompañar a los estudiantes durante el período de confinamiento.

Los jóvenes atribuyen un valor significativo a aquellas propuestas que generan actividades que involucran desafíos cognitivos, la articulación entre distintos lenguajes, el trabajo colaborativo y la posibilidad de contar con la figura del e-moderador para comprender y construir conocimientos. En

relación con la evaluación se valoran las estrategias que implican cambios en las formas de pensar la formación además de digitalizar la evaluación a través de diferentes estrategias.

Las mayores dificultades se vinculan con la falta de conexión a internet o la precariedad del servicio y el número limitado de dispositivos para acceder a las clases en línea. También se vinculan con la dinámica de clases lineales y sin interacción, y con la ausencia del ethos universitario. En este sentido, es necesario continuar explorando enfoques epistemológicos y didácticos que posibiliten el diseño de propuestas tecno pedagógicas creativas e innovadoras que garanticen la inclusión, igualdad y calidad de la formación universitaria.

Por último, nos hacemos preguntas que continuaremos trabajando sobre el conocimiento que produjeron las propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías: ¿qué estilos de participación brindaron? ¿Qué aprendizajes promovieron? ¿Cuáles fueron los efectos de los procesos de evaluación? ¿Qué pliegues socio cognitivos podrán desplegarse en próximas experiencias?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDÉVOL, ELISENDA Y GÓMEZ CRUZ, EDGAR** (2012). Las tecnologías digitales en los procesos de investigación social: reflexiones teóricas y metodológicas desde la etnografía digital. https://www.cidob.org/es/articulos/monografias/politicas_de_conocimiento_y_dinamicas_interculturales_acciones_innovaciones_transformaciones/las_tecnologias_digitales_en_el_proceso_de_investigacion_social_reflexiones_teoricas_y_metodologicas_desde_la_etnografia_virtual
- BARBERÁ-GREGORI, ELENA Y SUÁREZ-GUERRERO, CRISTÓBAL** (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33-40. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- BRUNER, JEROME** (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje. Edición Visor.
- COBO, CRISTÓBAL** (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, EDUARDO Y ANGUIA MARTÍNEZ, ROCÍO** (2017). Narrativas mediáticas identitarias en la sociedad hiperconectada. Un estudio de Caso en el ámbito del grado de Educación social a través del diseño y producción de tecno biografías. *Revista IICE*, 41.13.

- LION, CARINA** (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>
- ONRUBIA, JAVIER; COLOMINA, ROSA Y ENGEL, ANNA** (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En Coll, César y Monereo, Carles (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. Morata.
- PERRENOUD, PHILIPPE** (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Argentina: Graó.
- ZELMANOVICH, PERLA** (2021). *Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente*. <http://psicoanalisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/DESEO-DE-SABER-HACIENDO-ZOOM-EN-LO-EMERGENTE-8-DE-AGOSTO.docx.pdf>

5 Un día de mi vida cotidiana en pandemia: voces de estudiantes para pensar la formación docente

Susana Valentinuz, Cecilia Odetti y Lorena Romero

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo compartimos algunas reflexiones y análisis respecto al impacto de la pandemia por COVID-19 en las vidas cotidianas de estudiantes universitarios, teniendo como eje central el abordaje de las voces de 100 estudiantes de las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral que cursaron la asignatura Sociología de la Educación (INDE) durante el período 2020-2021,¹ quienes —en el marco de una actividad inicial² de la cátedra— describieron cómo era un día de sus vidas cotidianas en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y el Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio —en adelante ASPO y DISPO.

Esta actividad inicial nos permitió relevar y sistematizar información de dos momentos: el primer cuatrimestre del año 2020 y el segundo cuatrimestre del año 2021. En ambos casos se toman las descripciones de 50 estudiantes de cada año, de todas las carreras que cursan la asignatura —Profesorados de Historia, Geografía, Biología, Matemática, Filosofía, Letras y Química— para comprender algunos procesos evidenciados por las y los jóvenes cursantes.

Dicha actividad promovió un ejercicio de escritura asincrónica, basado en la descripción como herramienta metodológica cualitativa, con un anclaje en lo empírico, para el posterior desarrollo, articulación y análisis conceptual. Destacamos que al iniciar cada cuatrimestre con un ejercicio tan singular, personal, biográfico, posibilitó que cada estudiante pudiera «exteriorizar», mostrar, explicitar cómo estaba siendo «su vida» —en parte haciendo espejo con las nuestras— a escala cotidiana y, a su vez, reconocer, distinguir, poner en diálogo las relaciones con determinados procesos estructurales de la vida social, colectiva y global, principalmente con el impacto de la pandemia.

¹ Período que en algunas oportunidades referenciamos como *bienio*.

² La propuesta de la actividad se llevó a cabo en el aula virtual de la cátedra en formato de foro. Consistió en «describir un día de tu vida cotidiana en pandemia», teniendo en cuenta todo lo realizado desde que se levantan hasta que finaliza la jornada en los diferentes momentos del día, como si quien accede a este registro desconoce la realidad cotidiana.

En tal sentido, esta producción aborda ciertos rasgos —en cuanto a lo social y lo académico— que emergieron durante este bienio recuperando expresiones que enunciaron las y los estudiantes.

En este proceso emergen algunos interrogantes que (nos) permiten dialogar con los aportes de la Sociología de la Educación, tales como: ¿a qué referimos con vida cotidiana en pandemia? ¿Cómo se organizó la vida de un/a estudiante universitario/a en este tiempo de excepcionalidad? ¿Qué continuidades y qué interrupciones se hicieron presente? ¿Qué sucedió con el tiempo y los espacios transversalizados por la virtualidad? ¿Qué obstáculos y dificultades atravesaron? ¿Qué sensaciones y percepciones emergieron frente a este contexto incierto? ¿Qué otras posibilidades de ser estudiantes se constituyeron en esta trama?

En consonancia, el marco teórico desde donde nos situamos para abordar esta producción refiere a la perspectiva de la vida cotidiana y vida cotidiana escolar, centrados en los aportes de Ágnes Heller (1987), Elena Achilli (1989), Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) y Nélida Landreani (1996, 2000), quienes nos permiten seguir problematizando el contexto de época que atravesamos durante el tiempo de la pandemia y reflexionar sobre cuáles son los impactos más significativos que ponen en valor las y los estudiantes en la formación docente universitaria.

En este marco, recuperar un día de sus vidas cotidianas en pandemia se constituye en una posibilidad para mirarnos singularmente en una trama de relaciones que estructuran el pequeño mundo y la sociedad en su conjunto. Este ejercicio posibilita indagar del mismo modo, nuestros procesos educativos en las instituciones universitarias, así como pensar la formación docente en contextos no imaginados hasta ese momento.

LA VIDA COTIDIANA, UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS QUE DESENTRAÑA PROCESOS ESTRUCTURALES. UNA FORMA DE RECONOCERNOS EN LOS TIEMPOS ACTUALES

La perspectiva de la vida cotidiana tiene una historia y forma parte del legado de la sociología de Ágnes Heller (1929–2019) miembro de la Escuela de Budapest, quien publica en 1970 «Historia y Vida Cotidiana» y en 1975 «Sociología de la Vida Cotidiana».

En este enfoque se parte de considerar al individuo humano concreto en una relación activa con el mundo en el cual se encuentra desde su nacimiento, constituyendo en ese conjunto de relaciones y acciones la forma social que se expresa como totalidad.

El concepto de «vida cotidiana» cobra relevancia como mediación objetivo-ontológica que hace comprensible la dinámica del desarrollo social en su heterogeneidad universal (Lukács en Heller, 1987). En efecto, es central la noción de «apropiación» entendida como el proceso por el cual el particular se forma a sí mismo en un conjunto de relaciones con un mundo que le preexiste. Supone una determinada concepción de las posibilidades de la humanidad en tanto se trata de actores que al mismo tiempo que se apropian y hacen suyos los sistemas de usos vigentes, establecen relaciones que habilitan instancias de modificación del propio mundo. La apropiación se articula con el concepto de vida cotidiana ya que permite la reproducción del particular y, por tanto, genera las condiciones de reproducción de lo social, que también pueden conducir a formas de praxis humana.

Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independientemente de él. Este mundo se le presenta ya «constituido» y aquí él debe conservarse y dar prueba de capacidad vital. El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistema concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo debe aprender a «usar» las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato (...) El hombre sólo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad: la autoreproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad. Por lo tanto, la vida cotidiana de los hombres nos proporciona, al nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva, de los estratos de esta sociedad. (Heller, 1987:21-22)

Si bien la apropiación es una condición necesaria del particular para adquirir un mínimo de capacidad práctica que le permita vivir, implica saber «usar» las cosas y las instituciones del mundo en el que se nace, es también posibilidad de transformación. Es un proceso dinámico y continuo que responde a las propiedades de la sociedad, dado que por medio de la apropiación el particular, no solo reproduce la vida social, sino que también tiene participación activa.

También Heller remite a la idea de «objetivación en la vida cotidiana» como el proceso de conciencia de ese mundo, que se logra en diversas formas. Una de ellas plantea que en el curso de la historia, solo en casos excepcionales ha sido posible a la media de los hombres una actividad genérica inmediata y al mismo tiempo consciente. En otras situaciones, la

vida cotidiana hace de mediadora a lo no cotidiano, y la «escuela preparatoria de ello» es decir objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas, como repercusión, resonancia, y no una relación directa hacia esa conciencia de ser parte de la genericidad, trascendiendo mi mundo, «mi pequeño mundo». Se objetiva en la vida cotidiana y se conecta con la genericidad en su medio, aunque no siempre supone una relación consciente con la genericidad.

Esta perspectiva es retomada por estudios que focalizan el análisis de la cotidianidad escolar, en el contexto de América Latina en autoras como Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell que recuperan de Heller esta noción, para estudiar los procesos escolares. Ellas expresan que la «apropiación» muestra la relación de lo cotidiano con la historia, como uno de los procesos básicos que vinculan el sujeto particular a su mundo cotidiano y social, y en él subyace el conjunto de prácticas y saberes que observamos. «Por ello la apropiación se centra en la acción recíproca entre los sujetos y los diversos ámbitos o integraciones sociales» (Rockwell y Ezpeleta, 1983:13).

Ambas autoras desarrollan una línea de estudio socioantropológica que recupera aportes de esta perspectiva —así como también de Gramsci— para el análisis del mundo escolar, cuestión que ha implicado la necesidad de estudiar realidades concretas inmersas en historias nacionales, regionales y locales. En tal sentido, ellas sostienen:

si bien se pueden abstraer leyes y regulaciones de todo sistema educativo, cada institución se realiza sobre un mundo profundamente diverso y diversificado (...) esto afirma la necesidad de mirar con particular interés el movimiento social desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia. (Rockwell y Ezpeleta, 1983:2)

Esto se expresa a partir de la relación, muchas veces conflictiva, entre dos categorías analíticas: «lo documentado» y «lo no documentado». Lo no documentado, dicen Rockwell y Ezpeleta, permite apresar «lo otro», lo que no está escrito, lo que circula, lo que muestra la posibilidad de crear y/o recrear lo estatal o lo documentado en los diversos registros oficiales. Justamente muestra el proceso de apropiación de los actores institucionales, es esa otra existencia, esa realidad heterogénea y múltiple, que se descompone de la «homogeneidad documentada». Y ambos procesos coexisten en las instituciones, esta aproximación analítica busca comprender la existencia cotidiana actual y material, como historia acumulada en el plano del presente.

Por eso, podemos decir que cualquier institución del sistema escolar, sean escuelas como en nuestro caso —facultades, centros universitarios, etc.— son como expresan Rockwell y Ezpeleta:

una trama en permanente construcción, que articula historias locales —personales y colectivas— entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, encargada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas. (1983:2)

Estos estudios llegaron a la Argentina, desde México, retomados por Achilli (1989) y Landreani (2000) en nuestra región, con el desarrollo de varias investigaciones de análisis de la vida cotidiana escolar. Landreani, entiende a la vida cotidiana como:

un constructo que interpreta la relación compleja, contradictoria e histórica de los sujetos con el movimiento social, identifica las articulaciones, los nexos entre subjetividad y sociabilidad, haciendo posible entender la producción de la identidad social, las prácticas habituales y la producción de sentidos, en condiciones materiales y concretas particulares. (2000:2)

Nos parece importante recuperar estas nociones, para dar cuenta que no se trata de un conjunto de datos de «la» realidad ni de una descripción detallada de hechos ni un microanálisis en oposición a los análisis estructurales ni un estudio de casos, sino una interpretación de la totalidad social en movimiento y en formas concretas, como proceso dinámico donde se expresa la recursividad de la vida escolar así como lo irreplicable.

En consonancia, Achilli plantea:

lo cotidiano (en la escuela) no significa un espacio homogéneo, totalmente normatizado y coherente. Presenta a su vez, el lenguaje de las fisuras, los conflictos, las contradicciones, las transgresiones, las resistencias. Algunas como anticipación de procesos transformadores, otras como portadoras de una significación opuesta. Aceptar la heterogeneidad, el rescate de la singularidad en la que suelen mostrarse algunos eventos, desplaza el criterio de documentar y estudiar solo lo reiterable y cuantificable, para introducirnos en la búsqueda de huellas, señales, indicios que nos permitan descifrar esa cotidianidad tanto en las prácticas como los discursos con la certeza de encontrar muchos puntos de contradicción entre ambos. (1989:10)

Observar la vida cotidiana, como experiencia empírica y como constructo analítico, nos produce un doble efecto: ser conscientes de nuestra existencia diaria y, al mismo tiempo, provocar un proceso de desnaturalización de aquello que nos parece obvio por rutinario, «sin sentido» por repetitivo, natural por generalizado.

Aquí surge la necesidad de objetivar esta vida cotidiana que se evidencia según Heller:

cuando yo comunico mi mundo, expreso también esas experiencias, cuando «transmito» mi mundo me objetivo a mí misma en cuanto me he apropiado ya de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, sino siempre y en toda situación de la transmisión de experiencias específicas (de trabajo) cuando se dan consejos e incluso se dan consejos conscientemente. En mi relación con la vida cotidiana dada, en mis afectos y reflexiones respecto de esas relaciones, en la eventual «descomposición» de las actividades cotidianas, nos enfrentamos, con procesos de objetivación. (1987:47)

Este concepto nos lleva a la idea de desnaturalizar, de volver extraño, des-cotidianizar, aquello que por obvio no prestamos atención, o por reiterado nos parece natural, como una forma de reflexión sobre la «familiaridad de lo cotidiano».

LA VIDA COTIDIANA UNIVERSITARIA EN PANDEMIA: DESCRIPCIONES, EXPRESIONES, SENSACIONES, PERCEPCIONES

Con la pandemia las tareas se acrecentaron, tanto en cantidad como en su dificultad. Sumadas las tareas como estudiante, el resultado es que la mayor parte del día la paso sentado frente a la PC. (E-20)

Cuando salgo, barbijo y alcohol en gel. Trato de no tocarme la cara, ni acomodarme el barbijo (los lentes no se llevan bien con el barbijo) pero casi nunca me sale. Llego a casa, dejo las cosas y me lavo las manos con jabón y agua. Ahora sí me saco el barbijo y empiezo a guardar las cosas, a veces las lavo, a veces no. Si no lo hago me queda la sensación de que están sucias. (E-21)

Partir de las expresiones de quienes eran estudiantes durante la pandemia —nos— permite introducirnos en esos pequeños mundos y reconocerlos, en palabra de Heller (1987) como hombres particulares y, a su vez, como hombres concretos entendiendo que, aunque cada sociedad tiene su vida cotidiana, son poquísimas las actividades comunes con otros particulares, advirtiendo su carácter de idénticas en un plano sumamente abstracto. En tal sentido, retomar sus descripciones posibilita empezar a afinar la mirada para reconocer, comprender y distinguir ciertos rasgos epocales y sociales que estructuraron y caracterizaron sus vidas cotidianas, a partir de la coyuntura abordada.

Asimismo, familiarizarnos con lo cotidiano desde las descripciones realizadas por cada estudiante fue una instancia fundamental para abordar, conocer, distinguir momentos de la vida social estructurada a partir de los profundos cambios que estaban aconteciendo durante 2020 y 2021. Hablamos en general de estudiantes, jóvenes, posicionados en el marco de las revoluciones tecnológicas que les otorgan sentido a las formas de pensar, sentir y actuar de los mismos y la tecnología como marca de época de la juventud (Reguillo, 2012) que la distingue de la generación adulta. En consecuencia, «es preciso comprender la cultura juvenil en relación con las transformaciones tecnológicas de las sociedades contemporáneas, caracterizadas por el movimiento que supone simultaneidad y una nueva localización de significados que construyen los jóvenes» (Odetti y Valentinuz, 2017:141).

Es por ello que pretendemos realizar, a partir de sus voces y expresiones, un ordenamiento de algunos aspectos frecuentes y comunes que advertimos en el cursado en pandemia.

Iniciamos el análisis de sus escritos, a partir de lo que denominamos *organización del día* como esos diferentes momentos y secuencias de actividades que están marcadas por la presencia de artefactos tecnológicos que concentran diversas funciones, por ejemplo: el celular como alarma, el uso de redes sociales, así como la preparación de actividades académicas.

Sabemos que la noción de tecnologías es más amplia e intenta romper la inercia de entenderla como artefactos e instrumentos externos a los individuos (Odetti y Valentinuz, 2017:13), las entendemos como construcciones sociales producto de condiciones históricas específicas; y al mismo tiempo, permiten comprender al hombre en un entramado de relaciones con los otros y el mundo que lo rodea.

En tal sentido, los y las estudiantes visibilizan en sus descripciones que su vida cotidiana en pandemia estuvo atravesada y, en parte organizada, por pantallas:

me levanto a las 9 am, soy de mirar Twitter para informarme mientras desayuno. Automáticamente chequeo los mails y organizo las lecturas. (E-20)

Desde que comenzó la cuarentena se acentuó mi dificultad de establecer una rutina, siendo mi día a día un constante estar despierto hasta que me cansen los ojos y la cabeza de tanto pdf, series y celular, para luego dormir (a la madrugada, mañana o tarde) y levantarme unas seis horas después. (E-20)

Por lo general me cuesta despegarme de mis amadas sábanas, pero luego de mirar la pantalla de mi celular por unos minutos, termino levantándome de mala gana. (E-21)

Antes de dormir chateo con mi familia y amigos. Con mis amigos tratamos de decidir fecha de juntada. (E-21)

Suelo levantarme entre las 8 y las 9 de la mañana y lo primero que hago es prender la notebook. (E-21)

hasta que me duermo, me quedo un rato en la cama leyendo Twitter y revisando redes sociales, leyendo noticias, viendo videos de YouTube, etcétera. (E-21)

A través de estas expresiones se puede mirar las formas de vida cotidiana en el mundo actual en un entramado de relaciones entre los artefactos, especialmente las pantallas, que dan cuenta de la complejidad de lo tecnológico desde un abordaje histórico social (Castells, 1999; Castells, *et al.*, 2007). Esto además se evidencia en el desarrollo de las *actividades diarias* como el estudio, el trabajo y el ocio, atravesada y mediada por la presencia de las pantallas.

Como lo planteamos en el punto anterior, para entender a los jóvenes en tanto sujetos y actores sociales es menester posicionarnos en las coordenadas presentes, que según Castells están demarcadas por la emergencia de una sociedad «cuya estructura y prácticas sociales están organizadas alrededor de redes microelectrónicas de información y comunicación» (2007:394).

Estas características de época han gestado nuevas tendencias a nivel global, y sus variantes contextualizadas que en el marco de la pandemia se articularon con las condiciones de aislamiento y distanciamiento. Así, el anclaje y desarrollo tecnológico operó como puente en las relaciones sociales durante la pandemia. En este contexto se constituyeron en la modalidad de

vida y conexión con el mundo, visibilizando formas de vincularnos y de hacer que ya existían, tal como se expresan algunos estudiantes:

mientras espero para cenar me comunico junto con mis padres y hermana con mis otros hermanos y sobrinos por videollamadas, luego de cenar 21:30 hablo con amigas y amigos por wassapp, miro las redes sociales y a las 23 me acuesto a dormir. (E-20)

Mientras realizo la primera comida del día frente a la computadora, me uno a mis clases virtuales, si no tengo clases, leo el material pendiente de la respectiva materia. (E-21)

A la noche nos tomamos la libertad de cocinar algo más elaborado, en ocasiones pidiendo tips a nuestras madres por mensaje o videollamada. (E-21)

La vida en pandemia fue la expresión de la dinámica generada a partir de las pautas de confinamiento y distanciamiento combinadas con las posibilidades de comunicación de las tecnologías. Podemos observar los cambios en los horarios, las tareas que se realizan en relación con el espacio del hogar y convivencia familiar. Esto se reflejó en el desarrollo de las actividades académicas que pasaron a combinarse con las hogareñas, sin distinción de espacio y tiempo. Además, como emergente de la vida en pandemia aparece la extensión de la jornada donde el descanso se ve perturbado, al dormirse tarde, con problemas en conciliar el sueño, entre otros, tal como se comprende en los siguientes decires:

Mi día comienza a las 7 am, para ir a trabajar como voluntaria en mi localidad para tomar temperatura de todas las personas que entran y además desinfectar todos los vehículos que entran al pueblo hasta las 13 horas donde me vuelvo a mi casa para comer, después vuelvo a trabajar hasta las 19 hs. Vuelvo a mi casa me baño, cocino para mi familia. (E-20)

Esta rutina varía los días que curso por la mañana, los martes y miércoles. También es cierto que mi rutina es muy diferente desde esta cuarentena ya que volví a mi ciudad para estar con mi familia. (E-20)

mis días en pandemia comienzan a las 7 o 8 de la mañana, dependiendo del horario de cursado del día, al levantarme dejo agua calentándose para prepararme el desayuno. (E-21)

Desde el inicio de la pandemia estoy en mi ciudad Crespo, Entre Ríos, donde convivo con mi familia (mis padres y mi hermano). Me costó adaptarme de nuevo debido a que en Santa Fe vivía con una amiga y tenía otra rutina. (E-21)

Busco Netflix la serie que estaba mirando la noche anterior para continuarla. Después de un capítulo o dos, pongo la alarma, vuelvo a ir al baño, me acuesto, y ejercito mi respiración unas 7 veces para poder dormirme más relajada. (E-21)

Otro aspecto que es interesante destacar, ya que se visibilizan con cierta frecuencia en las descripciones, es *la combinación entre trabajo* —doméstico y fuera del hogar— *y estudio*, considerando que estas experiencias manifiestan claramente ciertas modificaciones espaciotemporales que no son inaugurales del contexto, aunque se han cristalizado con más ímpetu a partir del impacto de la pandemia. Algunos relatos ponen énfasis en la posibilidad de trabajo remoto como modalidad que se amplió y combinó con otras formas dando cuenta de un nuevo engranaje en la vida cotidiana. Estudiar y trabajar, tal como manifiestan a continuación, combinando otras formas de cursado y trabajo emerge como una marca que permite hacer frente a una situación económica que se hizo más apremiante.

Mi día va a depender del horario de trabajo que me toque (horarios rotativos) por lo que si trabajo a la mañana, despierto 04:45 me levanto, voy al baño me cambio, acomodo mi mochila y salgo a esperar el colectivo a las 05:20. (...) Salgo a las 14, vuelvo a casa caminando. Me espera mi hija de 2 años para comer y jugar y si tenemos suerte dormimos una siesta. Luego seguimos entre juegos y limpieza hasta que comienzo a organizar la comida de la noche. Cenamos y la hago dormir. Es ahí cuando me levanto me baño y si me quedan energías me quedo leyendo cosas de la facu. Si trabajo por la tarde, a las 13 me voy caminando al trabajo, previo organizar almuerzo en casa, salgo de trabajar a las 22 y vuelvo caminando a casa. Cenamos y dormimos. (E-20)

En esta situación mi trabajo está siendo 100 % remoto, por lo que la mayor parte del día me encuentro trabajando desde la computadora, con clases, reuniones de Zoom, lectura y producción de informes. (E-21)

Antes de la pandemia lo hacía, pero de forma individual o a vecinos, pero fines de semana, durante la semana viajaba a Santa Fe para cursar y se me hacía imposible, soy de Arocena una localidad al sur a 60 km de la Capital.

Ahora al tener el cursado virtual y desde casa se me facilitó lavar (autos) a todo el mundo y todos los días, siempre y cuando en el horario que no tenga que cursar, con el transcurso del tiempo obtuve bastantes clientes, así que si tengo un auto o dos me lleva toda la tarde. (E-21)

En las descripciones de la vida cotidiana se expresan, desde la visión de los propios actores, las formas concretas del desarrollo de sus vidas. En este contexto más que en otros la presencia de lo tecnológico se constituyó en una marca de época que también es parte de las contradicciones sociales, dado que no es posible abstraerse de las mismas, es preciso asumirlas hoy como piezas fundamentales de nuestras sociedades que nos oculta otras manifestaciones, a veces, dolorosas de la existencia humana, como es la exclusión y la desigualdad social. Algunas de ellas se profundizaron en la propia pandemia, al corroborar los procesos de apropiación que hicieron las instituciones educativas y sus actores junto al acceso desigual no solo de los artefactos como computadoras y celulares, sino también al servicio de internet pago que fue una de las condiciones necesarias de la vida estudiantil como una de las formas de acceso a la educación que tienen que ser garantizadas.

REFLEXIONES FINALES: PALABRAS Y VOCES QUE TRADUCEN LA EFERVESCENCIA DE UN TIEMPO INÉDITO

Los cambios sociales pueden ser comprendidos y analizados desde distintas aristas epistemológicas y experienciales. Situarnos en la vorágine del siglo XXI y, puntualmente, en el bienio abordado, nos insta a contemplar el cuantioso universo de vocablos —que emergen en distintos ámbitos de la vida cotidiana y al mismo tiempo ponen en manifiesto algunos rasgos particulares de ella—, cuyo uso y fluidez suele reconocerse principalmente en redes sociales y en el plano de la transmisión oral, cuestiones por las que en ocasiones queda escasamente reconocido, por tanto consideramos oportuno recuperar aquellos neologismos de la pandemia que en gran parte transparentan signos de tiempos cambiantes, vertiginosos, ocurrentes y lúcidos.

El tiempo inédito vivenciado en el transcurrir de cada una de nuestras vidas cotidianas a partir del impacto de la pandemia por COVID-19 ha visibilizado otras formas de relacionarnos y por tanto, ha generado condiciones de vida que requieren «nuevas» formas de nombrarlas. Con aquello que consideramos lo nuevo nos referimos a la novedad por la expansión e involucramiento de la vida de gran parte de la humanidad. Eso no quiere decir

que no se trate de formas que no existían, por el contrario, se extendieron como posibles, dado el estado del desarrollo científico, tecnológico y productivo de nuestras sociedades.

En este sentido es que recurrimos a nuevos términos, que nos permiten decir y explicar lo vivido como inédito, al mismo tiempo, que esa disrupción habilita a pensar otras formas como sustento de lo pedagógico. En algunos casos de neologismos legitimados, empleados, documentados desde organismos oficiales así como en diccionarios digitales y, otros, no documentados, propios del intercambio diario en redes sociales (TikTok, WhatsApp, Facebook, Instagram) los cuales empiezan a ser empleados por las distintas generaciones al momento de referir a ciertas prácticas sociales, culturales, educativas, lo que implica a su vez, visibilizar que estamos siendo partícipes de ciertos giros globales, que a su vez se manifiestan en las formas en que nos apropiamos y recreamos el mundo en nuestras vidas cotidianas.

Reconocemos tres palabras centrales articuladas entre sí que circularon y pueden configurar nuestras experiencias, de aquello vivido, como la expresión de lo no documentado que muestra la heterogeneidad de la vida cotidiana universitaria.

La primera es *cuarentenear*, como verbo que marcó todo el período analizado. Está asociado a hibernar, guardarse, pasar un período en aislamiento preventivo y obligatorio por razones sanitarias (diccionario). Fue la expresión del encierro y confinamiento ocasionado por la *coronacrisis*. Esta fue una crisis global, local y personal que, como condición estructural de la vida social, fue vivida, observada y sentida en lo personal, singular, subjetivo. Esto evidencia en carácter de lo particular, en la escala cotidiana, del pequeño mundo, el movimiento de lo social más amplio (Heller, 1987).

Por último, a la vez atravesando las anteriores, emerge otra relación con el tiempo. Podríamos llamarlo *tiempazo* dada la sensación de que el tiempo, *cronos*, se extendió más allá de la capacidad de los actores de poder aprehenderlo. El *crono* se trastocó a partir de la irrupción de la pandemia, durante el ASPO los/as estudiantes manifiestan empezar el día muy temprano, realizar muchas actividades domésticas y académicas diariamente, y finalizar muy tarde. La extensión de la jornada horaria del día a partir de la cantidad de actividades y simultaneidad de acciones, en el mismo espacio del hogar, hizo que las fronteras espacio temporales se desdibujaran. Lo que anteriormente estaba marcado por el espacio de lo público-lo privado con mayor claridad en la escena social, al transitar y transportarnos de un lugar a otro, marcando esto el pasaje por fronteras de territorios diferentes, como es la casa, camino por la ciudad, luego al trabajo, al lugar de estudio, todo esto se borra, y desaparece, para condensarse por los diversos (para quienes gozan de ello)

espacios de la casa, y una puerta, una cortina, una habitación, un patio, hacían las veces de lo público distinguido de lo privado a lo íntimo.

La experiencia del tiempazo también se manifiesta en el año 2020–2021 asumido como un *bienio*. La conciencia de que fue una extensión de nuestras vidas, que rompió con la lógica del cronos, aunque este exista señalado por el calendario, la sensación y percepción de un continuum aparece en la memoria social colectiva.

En el cierre de este trabajo nos preguntamos si podremos pensar nuevos modos de configurar nuestra tarea universitaria en torno al conocimiento y la relación con las y los jóvenes estudiantes para contribuir a una revisión de nuestras vidas y prácticas cotidianas.

Los analistas coinciden en que los comportamientos y las formas de pensar ya no serán iguales en la pospandemia. Asumir ese reto personal y colectivo empieza por una revisión de cómo se está llevando la vida. Aprender de la experiencia global y personal debe ser una de las salidas para afrontar el nuevo orden social, cultural y económico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, ELENA (1989). Escuela y democratización. *Cuadernos de formación docente*. N° 10. UNR.

CASTELLS, MANUEL (1999). *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza.

CASTELLS, MANUEL; FERNÁNDEZ-ARDÉVOL, MIREIA; LINCHUAN QIU, JACK Y SEY, ARABA (2007). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Ariel y Fundación Telefónica.

HELLER, AGNES (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

LANDREANI, NÉLIDA (2000). Vida cotidiana escolar: una producción cultural negada. Ponencia del IX Simposio Internacional de Investigación Etnográfica en Educación.

ODETTI, CECILIA Y VALENTINUZ, SUSANA (2017). Jóvenes y Educación: acerca de las relaciones con las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.283>

REGUILLO, ROSSANA (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.

ROCKWELL, ELSIE Y EZPELETA, JUSTA (1983). *La escuela un relato de un proceso de construcción inconclusa*. CLACSO.

6 Internacionalización en Casa: la mirada de estudiantes sobre una experiencia durante la pandemia

Gracia Clérico, Marcela Bayonés y Mauricio Guedes

INTRODUCCIÓN

La Internacionalización de la Educación Superior (IES) según Knight (2005) es el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de la educación superior. En la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina, la política de internacionalización se apoya en la noción de internacionalización integral. Esta es entendida como un proceso que involucra a todos los actores de la educación superior (responsables de gestión, profesores y estudiantes) y los diferentes servicios institucionales, tanto los académicos como los de apoyo (UNL, 2022). Esta perspectiva se sustenta en el concepto de «internacionalización comprehensiva» (Arango y Acuña, 2018) que permite entender la planeación y gestión de la internacionalización al interior de las universidades incluyendo el conjunto de acciones, principios y objetivos que impactan en la totalidad de la vida del campus universitario.

En las últimas décadas se fortaleció a nivel mundial la *Internationalisation at Home* (IaH) o Internacionalización en Casa, «una de las modalidades de la IES que puede ser definida como cualquier actividad académica relacionada internacionalmente, con excepción de la movilidad estudiantil y docente» (Crowther *et al.*, 2000:8). La IaH constituye una etapa importante en el desarrollo de la dimensión internacional e intercultural de la educación (Knight, 2005).

La expansión de IaH se vio favorecida por la creciente generalización de la disrupción digital, en medio de una revolución que ha transformado sustancialmente las tecnologías que se manifiestan a escala mundial y, aunque con mayor retraso, también en América Latina. En relación con ello, Rama Vitale (2019) destaca el papel que adquieren las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la democratización de la educación y la consecuente necesidad de que sean accesibles a todos, reduciendo las brechas sociales, cognitivas y digitales. La imposibilidad de realizar la movilidad estudiantil durante el período de aislamiento social obligatorio en razón de la pandemia por COVID-19, ha impulsado en mayor medida la incipiente IaH,

convirtiéndola en una herramienta clave para la internacionalización de las instituciones de educación superior. En efecto, Rama Vitale (2020) destaca que durante ese periodo «múltiples acuerdos y negocios de movilidad no se han podido ejecutar y los estudiantes no han podido continuar sus estudios internacionales presenciales (...). Aumentó así el peso de la educación transfronteriza virtual en la educación internacional» (Rama Vitale, 2020:91).

Docentes de la asignatura Psicología de UNL vienen desplegando desde 2016 junto a otras cátedras de universidades de Argentina y Brasil, una propuesta de internacionalización que se desenvuelve en el marco de las convocatorias sucesivas del Programa de Internacionalización de Espacios Curriculares de Carreras de Grado de la UNL.¹ Esta propuesta, desarrollada entre docentes argentinos y brasileños, involucra distintas acciones conjuntas: clases, conferencias, reuniones entre los equipos de cátedras y jornadas académicas en los viajes de intercambio (Clérico, Vasconcelos Leite y Guedes, 2021). Como producto de estos años de trabajo colaborativo se ha participado en diversos eventos científicos y se ha elaborado una serie de publicaciones (Bonelli *et al.*, 2018; Clérico *et al.*, 2019, 2020, 2021 y 2022; Bayonés *et al.*, 2022; Gaspar, Guedes y Clérico, 2022, entre otros).

El eje de las actividades de enseñanza de la referida propuesta de internacionalización es la implementación de un Estudio de Caso Instrumental para comparar adolescentes de ambos países (Clérico e Ingui, 2019). Este consiste en un trabajo práctico grupal que incluye la selección de una persona en período adolescente, la solicitud de autorización a él y a sus padres para ser indagado, la aplicación de entrevistas siguiendo una guía común para todas las cátedras y el análisis de la información recogida en base a los referentes teóricos propuestos, lo que se plasma en un informe final

¹ En el marco de las convocatorias de Internacionalización de Espacios Curriculares de Carreras de Grado de UNL se desarrollaron tres propuestas y una se encuentra en curso: 1°) 2016–2018. «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileños: Estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro». Participantes de Brasil: Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y la Universidad Federal dos Vale de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 2°) 2019–2021. «Encuentro intercultural en docencia, investigación y extensión para la internacionalización curricular de Cátedras de psicología y Psicoanálisis». Participantes de Argentina: UNL, UADER (Universidad Autónoma de Entre Ríos) y de Brasil: UFMG, UFMJM y la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT). 3°) 2022–2023. «Aprendizajes interculturales en la internacionalización en casa de Psicología». Participantes: UNL, UFMT, UFMJM y Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF). 4°) 2023–2024. «Fortalecimiento de la interculturalidad en la internacionalización del currículo mediante la consolidación del trabajo en red». Participantes: UNL, UFMT, UFMJM, UFMG y UFJF.

escrito. Se llevan adelante clases conjuntas para presentar la propuesta y apoyar el trabajo grupal y momentos virtuales de socialización de los Estudios de Casos entre ambos países para establecer comparaciones.

Esta metodología fue adoptada en base a la propuesta de los colegas de UFMG formulada en Vieira, Assis y Campos (2013) y que fuera inspirada en el Stanford Teacher Education Program. En palabras de dichos autores, el Estudio de Caso se revela como una interesante práctica pedagógica para fundamentar las discusiones teóricas ya que permite a los estudiantes traer sus propios datos, proporcionando así los contenidos a ser debatidos en clase. Una de las ventajas de la aplicación de esta metodología, es que generalmente ellos empiezan a tener mayor conciencia y postura más crítica sobre sus estereotipos respecto a la relación profesor-alumno, al adolescente y su interés por la vida escolar y acerca de la importancia de la teoría en relación con la práctica, entre otros aspectos, abriendo la posibilidad de reflexionar sobre nuevas formas de posicionarse de la docencia.

El propósito central de esta práctica de internacionalización curricular de las cátedras de Psicología es actualizar y mejorar los distintos componentes didácticos (contenidos, metodología, recursos didácticos, bibliografía y modalidades de evaluación), de las propuestas de las cátedras intervinientes. Además, se procura fortalecer la motivación para interactuar con docentes y colegas de otro país (Clérico *et al.*, 2022).

Para identificar sus peculiaridades, el presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer la percepción que los estudiantes universitarios argentinos y brasileños tuvieron de dicha experiencia de internacionalización en tiempos de pandemia. En vistas a alcanzar tal finalidad se recuperan sus pareceres vertidos en las evaluaciones de esta propuesta realizadas a través de cuestionarios aplicados a alumnos de ambos países.

De tal manera se ofrecen avances en el marco del proyecto de investigación CAI+D 2020 aprobado por UNL denominado: «Experiencias interculturales en la internacionalización curricular en casa. Aportes para la formación integral en la educación superior».²

² Esta investigación fue aprobada como parte de los Cursos de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) por Resolución del Consejo Superior (cs) de UNL 378/2020. Tiene como objeto estudiar las experiencias interculturales en nueve proyectos que se desarrollan en el marco del Programa de Internacionalización de Espacios Curriculares en Carreras de Grado.

ACERCA DE LA EXPERIENCIA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La situación de aislamiento social obligatorio en razón de la pandemia por COVID-19 implicó que la propuesta de internacionalización de las cátedras de psicología se desarrolle durante el primer cuatrimestre del año 2020 en forma exclusivamente virtual, constituyéndose así como una experiencia de laH. Aun cuando estaban planeados viajes académicos, el aislamiento obligó a suspenderlos y a rediseñar las estrategias didácticas. Se destaca que en la UNL todas las clases migraron a la enseñanza virtual, mientras que en las instituciones brasileñas se suspendieron durante ese tramo inicial de 2020.

En ese semestre participaron de esta experiencia estudiantes argentinos y brasileños de tres universidades: UNL, Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT). Se inscribieron 180 cursantes de la asignatura de psicología de diversas carreras de grado de la UNL, y de forma voluntaria se inscribieron 6 estudiantes de la disciplina psicología educacional de carreras de licenciaturas de la UFMT. Participó como monitora una alumna de la carrera de Psicología de la UFMG, quien ofreció apoyo técnico teórico y metodológico a los grupos. Coordinaron esa experiencia un docente por cada una de las tres instituciones involucradas.

Todas las actividades previstas, tales como las clases conjuntas, las reuniones, los trabajos prácticos y las diferentes formas de comunicación se realizaron con el auxilio de diversas herramientas digitales (Zoom, Google Meet, Skype, Google drive, Whatsapp, etc.). Además se aprovechó el aula virtual compartida preexistente en el entorno virtual de UNL, donde se ofreció un repositorio con material teórico y metodológico para realizar el Estudio de Caso (Clérico, Ramírez y Gaspar, 2019). Todos estos recursos tecnológicos fueron utilizados para realizar los trabajos comunes, para dar a conocer los estudios de años anteriores y favorecer que los participantes de ambos países se conociesen entre sí.

Para realizar el Estudio de Caso, los profesores propusieron dos tipos de conformaciones de grupos: uno solo con argentinos y otra con integrantes argentinos y brasileños, que se constituyeron como grupos mixtos. Con estos últimos se implementó una experiencia piloto que nació en respuesta a las evaluaciones de años anteriores, que sugerían fortalecer los encuentros interculturales. A su vez, el intercambio entre proyectos de internacionalización de UNL, los animó a implementar esta alternativa didáctica.³

³ La propuesta de trabajo en grupos mixtos se inspiró en la experiencia de la cátedra de Estadística de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL.

Los grupos mixtos se organizaron a partir de una convocatoria a interesados en participar en esa experiencia piloto. Se formaron así seis grupos, cada uno de los cuales estuvo integrado por dos universitarios argentinos y uno brasileño. En total participaron 18 universitarios, cuya edad promedio fue de 21 años. Profesores de las tres universidades (UNL, UFMT y UFMG) se reunieron semanalmente con sus integrantes coordinando y orientando las actividades.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan a continuación el análisis de los dichos de los estudiantes universitarios encuestados, organizados en torno a dos ejes: el primero da cuenta de los desafíos de conformar y trabajar en grupos a través de la virtualidad y el segundo problematiza los alcances de esta experiencia de internacionalización en términos de obstáculos u oportunidades.

Desafíos de conformar y trabajar en grupos a través de la virtualidad

Un primer desafío para los estudiantes se plasmó en una preocupación recurrente: «¿De qué manera se va a llevar a cabo el trabajo teniendo en cuenta la situación actual de cuarentena?». En este sentido, expresan la sensación generalizada de haber sido «tomados por sorpresa», tal como lo declara uno de ellos: «Si bien, los jóvenes de hoy, están más familiarizados con la tecnología, a todos los tomó desprevenidos el tema de la virtualización de las clases». Este hecho imprevisto provocó una sensación de confusión, de encontrarse extraviados y sin brújula, así como lo señala otro estudiante: «Por ahí tiendo a perderme en el aula virtual». Estas afirmaciones son bien emblemáticas de la vivencia inicial de desorientación generada por la pandemia imponiendo el cursado exclusivamente virtual. Esta «incertidumbre» generó en muchas personas un sentimiento de impotencia, resignación y falta de control, como también fue verificado en el estudio de Johnson, Saletti-Costa y Tumas (2020). Este fue realizado en los primeros meses de 2020, con personas mayores de 18 años residentes en Argentina aplicando una encuesta de la Organización Mundial de la Salud adaptada al contexto local. Se identificaron sentimientos frente al COVID-19, destacando principalmente la incertidumbre, el miedo y la angustia. La incertidumbre se expresa como un sentimiento generalizado de preocupación en la población,

que se relaciona con una situación incierta, propia del contexto de la pandemia. Los autores también observaron el miedo a través del asombro, la ansiedad, el pánico, que son aspectos que se relacionan con el bienestar de las personas encuestadas. Apareció la angustia con sentimientos que iban desde la tristeza, el fastidio, hasta la depresión.

Un segundo desafío fue formar y trabajar en grupos, debido a que no hubo clases presenciales y, siendo que la mayoría eran ingresantes, no se conocían entre sí: «Fue todo un tema conformar un grupo, ya que al no conocer a nadie era difícil poder encontrar compañeros que tengan compromiso con la materia y sean responsables; por suerte encontré los compañeros adecuados», expresó un encuestado. Además de eso, hubo dificultades para la incorporación en los grupos de trabajo, como lo señala este alumno: «No estoy en ningún grupo, el contexto de pandemia, la conectividad de mi zona y de por sí, mi contexto familiar, hacen muy difícil la comunicación con otros compañeros, de forma que preferí mantenerme en solitario». Varias son las respuestas que aluden a dificultades referidas a las condiciones técnicas y a la disponibilidad de internet, tal como se verifica con la siguiente aseveración estudiantil: «Tuve algunos problemas técnicos relacionados con la cámara de mi computadora, algunas dificultades para acceder a la clase a través del *link* proporcionado y algunos problemas de conectividad posteriores». Similar valoración se identifica en esta otra respuesta: «Creo que uno de los inconvenientes más habituales de los encuentros de clase son los técnicos. Es decir: cuando nos encontramos en la virtualidad, las diferentes conexiones de internet hacen que no siempre fluya la clase». Dichas afirmaciones evidencian que la posibilidad de trabajar en grupos se vio dificultada por diversos factores, tales como la dificultad para la concentración en los estudiantes y el agravamiento de las formas de comunicación que resultaron ser mayores en determinados contextos sociales.

En ese sentido, Rama Vitale (2020:67) da a conocer que la pandemia puso de relieve las desigualdades sociales en el acceso a las tecnologías en América Latina, donde «solo el 67% de los hogares están conectados a internet, pero la población de menores ingresos económicos y más alejada de las ciudades es aquella que se ha visto más afectada negativamente para poder mantener sus trayectorias de enseñanza virtuales».

En el caso de los estudiantes que integraron los grupos mixtos, enfrentaron exigencias específicas para el trabajo colectivo debido a que tenían que hacerlo con personas de otro país y con idiomas diferentes. Esto les implicó una serie de retos y aprendizajes para poder entrar en diálogo, como lo manifiestan dos estudiantes: «Tuve que enfrentarme al desafío de la comunicación mediada por la virtualidad, la barrera idiomática y superar mis

miedos y prejuicios al dialogar con personas desconocidas de otro país»; «O idioma também foi um desafio para nós três, apesar de que em conversas informais no nosso grupo do WhatsApp nos divertimos muito (eu, pelo menos, sim) vendo as semelhanças e diferenças do vocabulário espanhol para o português». ⁴ Para sortear el reto de la diferencia idiomática los estudiantes de ambas universidades acudieron a la ayuda de herramientas tecnológicas, con las cuales tradujeron sus diálogos, lo que disminuyó en parte de las dificultades encontradas para ejecutar los trabajos conjuntos. Esta fue la posibilidad de dar origen a aprendizajes interculturales, tal cual es señalado en otro trabajo de los autores de este capítulo:

Podemos afirmar como os estudantes tomaram o desafio (do idioma) como uma ocasião de posicionamento, mobilizando recursos criativos (que os professores e monitores a princípio não haviam sugerido) para minimizar os impactos negativos desta barreira. Nesse sentido, o idioma não é um problema em si, um limite que inviabiliza o encontro, mas emerge como uma questão a ser enfrentada, sendo elaborada inclusive como aprendizado intercultural. (Gaspar, Guedes y Clérico, 2022:103)

Un tercer desafío para los universitarios, fue llevar adelante el Estudio de Caso de adolescentes de modo virtual, ya que la recolección de datos no pudo hacerse de manera presencial tal como se venía realizando hasta entonces. Esto generó incertidumbres sobre los procedimientos a aplicar para la selección del caso, la realización de las entrevistas a los adolescentes seleccionados y la elaboración del informe con los resultados obtenidos. Así lo indica un estudiante: «Me preguntaba: ¿Cómo hacer la entrevista, ya que estamos en aislamiento obligatorio? Fue un desafío hacer la entrevista debido a la cuarentena; tuvimos que ajustar los medios tecnológicos (nuestros y de la adolescente) para que fuese lo más agradable posible». Para atender a la necesidad de realizar el Estudio de Casos por medio de las TIC, se realizaron una serie de adecuaciones específicas. Así, la autorización de los padres o tutores de los adolescentes para realizar la entrevista que antes era conseguida presencialmente, pasó a ser con firma virtual. Además, la guía de entrevista precisó ser alterada: se incluyeron tópicos referidos al impacto de la cuarentena en la vida cotidiana de los adolescentes y sobre su

⁴ «El idioma también fue un reto para los tres, aunque en conversaciones informales en nuestro grupo de WhatsApp nos divertimos mucho (al menos yo lo hice) viendo las similitudes y diferencias entre el vocabulario del español y el portugués».

experiencia con la enseñanza remota. Esta respuesta refleja dicha situación: «[Un desafío fue] la imposibilidad de realizar la entrevista presencialmente, y por ello, tener que organizarnos para conseguir la certificación de los padres y realizarla online, nos implicó hacer dos entrevistas». Ante dichas dificultades, los alumnos de ambas universidades utilizaron diversas herramientas tecnológicas para resolverlas, tal como lo subraya uno de ellos: «Tuvimos problemas con los entrevistados y por eso la entrevista se realizó vía WhatsApp y vimos la disposición que tenían para contestar las preguntas».

Las TIC se hicieron indispensables para atender cada etapa del trabajo y para realizarlo en grupos formados por estudiantes universitarios que se encontraban en diferentes ciudades y/o países. Su contribución fue identificada en otro artículo de este equipo (Bayonés *et al.*, 2022:1254) que evaluó las percepciones de los estudiantes respecto a los instrumentos tecnológicos. Allí se constató que los consideraron muy accesibles, fáciles de utilizar, convirtiéndose en herramientas que ayudaron a mejorar el desempeño estando a distancia, tal como lo afirmó un alumno: «Sin esos recursos no podríamos haber realizado la experiencia».

La escritura colectiva del informe final acerca del adolescente estudiado, a realizar en dos idiomas, con distintos ritmos y tiempos de trabajo exigió la puesta en marcha de estrategias de trabajo con herramientas digitales y en forma asincrónica. Así lo revelan estos testimonios: «Cada uno tenía sus responsabilidades en horarios distintos, por lo cual creamos [un archivo] en Google Drive en el cual expusimos nuestras ideas y luego debatimos cuál frase, cita u oración nos parecía mejor expresada»; «Fueron variados los desafíos que enfrentamos; si bien creamos [un archivo en Google] Drive para ir editando cuando cada uno podía, antes de entregar [el informe] fue difícil coincidir en el momento de discutir por WhatsApp ya que cada uno tenía sus cosas». Esto puede ser verificado en los estudios de especialistas en la temática, que destacan el valor que adquieren las TIC para potenciar los aprendizajes atravesando las fronteras:

Las TICs, sobre todo las redes telemáticas, van a permitir que los estudiantes y profesores realicen las actividades formativas y de interacción comunicativa independientemente del espacio y el tiempo en el que cada uno se sitúe; es decir, van a permitir la colaboración e intercambio de información entre el profesor y el estudiante y de los estudiantes consigo mismo, más allá de los límites espacio-temporales donde ambos se ubiquen. Para ello se contará con un número de herramientas de comunicación, tanto para el encuentro instantáneo como en diferido, que ampliarán las posibilidades que tiene la comunicación presencial y oral. El chat, el correo electrónico, las listas

de distribución, o la videoconferencia, son herramientas de comunicación que progresivamente van a ser más utilizadas en los entornos formativos universitarios. (Cabero Almenara, 2005:9)

Por otra parte, es preciso añadir que algunos integrantes de los grupos mixtos atestiguaron demasiadas exigencias por el trabajo extra que implicó la coordinación de la tarea conjunta y solicitaron que se les brinde un reconocimiento especial por ello, conforme se remarca en esta respuesta: «Nos demandó muchísimo tiempo, se sugiere una mejor organización en ese aspecto. Sería positivo que se reconociera el trabajo para quienes integren grupos pilotos, siendo que también presentamos PowerPoint que debimos coordinar en dos idiomas». Este reclamo resulta significativo y pone en evidencia la realidad en la región en relación con la escasa acreditación de las acciones de internacionalización hacia los estudiantes: «el principal obstáculo para la internacionalización del currículo, desde el punto de vista de las universidades latinoamericanas, está vinculado con las “dificultades administrativas o burocráticas”, particularmente aquellas relacionadas con la transferencia de créditos» (Gacel-Ávila 2018, cit. en Benatoine, 2022:168).

Como se pudo vislumbrar en este apartado, los desafíos de implementar una experiencia de internacionalización en tiempo de pandemia, fueron afrontados por cada grupo de estudiantes con mucha creatividad, acudiendo para ello a diferentes herramientas digitales que se tornaron en aliados para alcanzar los objetivos.

La internacionalización en tiempos de pandemia: ¿obstáculo u oportunidad?

Una encrucijada respecto al modo de afrontar la experiencia de laH fue la posición a asumir durante la pandemia: considerarla como impedimento o como oportunidad. Así, lo que al inicio era percibido como una limitación, comenzó a ser vivido como una posibilidad de nuevos aprendizaje al cambiar la manera de cursar. Esta mirada de positividad ante los desafíos presentados se ilustra en la siguiente afirmación de un estudiante: «Pero ¿será tan malo cursar de esta forma? Capaz que solamente nos sacaron de nuestra zona de confort y hay que (...) buscar la vuelta a los problemas que se nos presenten. Creo que hay muchas cosas positivas de esta manera de cursar». De tal manera se pone en evidencia que el paso de concebir como obstáculo la oportunidad, exigió salir de la zona de confort en la que se estaba viviendo la etapa universitaria. Otro aspecto identificado en las respuestas fue la falta

de familiaridad con las tecnologías necesarias para el cursado de las asignaturas, lo que generó cierta extrañeza en las clases virtuales. Inclusive algunos vivenciaron la virtualidad como un medio frío, impersonal y distante, destacando que fue la relación acogedora entre profesores y estudiantes lo que les ayudó a superar esa percepción negativa: «La predisposición de los docentes es excelente. Agradeciendo este esmero especialmente en esta etapa donde el cursado resultó complicado para todos».

Del mismo modo, la sensación de ser invadido en la privacidad apareció ante la condición de ser filmado en las aulas virtuales: «Siento atosigante que una cámara me esté grabando todo el tiempo, no me conturba⁵ mucho el ánimo, pero lo siento semejante a que una persona te esté mirando fijamente todo el tiempo». Se podría suponer que esta percepción fue uno de los factores que incidió en el fenómeno recurrente de apagar las cámaras que se percibió en todos los niveles de enseñanza durante el periodo de pandemia.

Estas cuestiones problemáticas han sido confirmadas en los estudios realizados por Rama Vitale (2020), tal como lo describe en este diagnóstico de la nueva realidad educacional:

[La pandemia] sin duda dejó en evidencia la necesidad de facilitar más ampliamente las interacciones digitales y las debilidades en relación a capacidades institucionales de gestión, niveles de formación de los docentes, equipamientos de estudiantes, docentes y ámbitos institucionales; existencia de recursos de aprendizaje, así como de los niveles de apoyo o existencia de protocolos claros, al igual que también develó las carencias en los equipamientos y los niveles de conectividad en los hogares. (69)

No obstante los inconvenientes presentados, los estudiantes universitarios valoran positivamente la experiencia de intercambio con el otro país, como lo expresa uno de ellos en la siguiente afirmación: «Al no conocer el idioma de los compañeros y docentes brasileños, me es complicado seguir sus participaciones. Aun así, me parece muy interesante compartir con ellos y conocer sus experiencias y su cultura». De tal forma, predomina la evaluación favorable: «Fue una experiencia muy agradable que a pesar de haber sido en tiempos difíciles, si no fuera por la cuarentena/pandemia no hubiera sido posible. Y definitivamente no hubiera sido igual en la presencialidad». Se reconoce así cómo algo que cerró las puertas en todo el mundo, es vivenciado

⁵ Conturbar: alterar o inquietar a alguien o causar intranquilidad en su ánimo.

como una oportunidad de interactuar interculturalmente. Esto también es remarcado en otro decir:

Nos pareció una experiencia enriquecedora, sobre todo en la inculturación de ciertos aspectos y determinadas posturas que pudimos divisar en nuestros compañeros que pertenecen a otro país y que hablan otro idioma. A su vez, la traducción instantánea de ciertos diálogos abrió la posibilidad de interactuar y valorizar la experiencia que, pese y gracias a la virtualidad, pudimos vivir.

Los estudiantes subrayan además las diferencias existentes respecto a la intensidad de intercambios según la modalidad de participación: en el caso de quienes trabajaron en grupos de su propio país, los contactos con compañeros y docentes extranjeros se limitaron a las clases virtuales con el curso entero, mientras que quienes participaron en la experiencia piloto tuvieron encuentros grupales semanales, por ende, mucho más frecuentes. Esto es destacado en el siguiente testimonio:

Es una muy buena experiencia, aunque no tuvimos contacto en demasía con compañeros brasileños, sí pudimos escucharlos en las clases y a los profesores extranjeros. Resultó enriquecedora ya que permitió un intercambio único e informal de experiencias con alumnos y alumnas de otro país. También fue útil el diálogo con los docentes, que permitió esclarecer dudas en base a ejemplos concretos de casos trabajados por los distintos grupos.

En general se distingue la satisfacción de los participantes con las ocasiones de encuentro que se generan en esta experiencia, tal como lo manifiesta uno de ellos: «Este es mi primer año (en la universidad) y estoy feliz de haber conocido gente muy simpática gracias a esta experiencia piloto». El potencial intercultural del trabajo colaborativo en laH fue destacado en otro artículo de este equipo de investigación:

Los encuentros que se generan en estos grupos de trabajo permiten entrar en contacto con un ambiente cultural diverso y esto contribuye a generar aprendizajes para saber desenvolverse con el extranjero, lo que se ve potenciado cuando se forman grupos mixtos con un objetivo común: el desarrollo de una actividad planificada. (Bayonés *et al.*, 2022:1255)

Se reconoce así que la posibilidad de participar en una experiencia de laH, que fue mayor en los grupos mixtos, contribuyó a superar las dificultades aparecidas en virtud de desempeñarse en contexto del aislamiento

obligatorio por el COVID 19 y se enriqueció a partir de los encuentros con personas de otro país, de otras culturas.

REFLEXIONES FINALES

Recuperando el objetivo del presente trabajo, describir la percepción que los estudiantes universitarios tuvieron de una experiencia de IaH entre universidades argentinas y brasileras durante la pandemia, se puede destacar que la vivencia inicial fue de desconcierto e incertidumbre. Siendo que «el cursado resultó complicado para todos» y fue «todo un tema» poder trabajar en este período, se reconoció el paso de esta connotación negativa inicial a una progresiva identificación de la oportunidad que les brindó el poder entrar en contacto y trabajar conjuntamente entre estudiantes y profesores de países con idiomas diferentes. Percibieron como enriquecedora esta interacción, considerándola como una ocasión de encuentros interculturales. La significación predominantemente favorable fue más marcada entre quienes participaron en grupos mixtos y estuvo asociada a la posibilidad de tener encuentros más frecuentes y mayores aprendizajes interculturales, a pesar que les supuso un mayor esfuerzo organizativo.

Las herramientas digitales permitieron atender cada etapa de esta experiencia de intercambio virtual. A pesar de que varias de sus aseveraciones se refieren a dificultades relacionadas con las condiciones técnicas, de accesibilidad a internet y de la falta de familiaridad con las mismas, consideraron como positivo el hecho de que pudieron afianzar su uso. De tal forma, las TIC se tornaron en aliadas indispensables para esta propuesta de internacionalización desplegada en tiempos de pandemia.

El recorrido aquí presentado da cuenta que vale la pena trabajar con propuestas didácticas en redes de equipos de cátedras entre universidades de distintos países. Se presenta ahora el reto de recuperar estos aprendizajes que los estudiantes tuvieron en tiempos del aislamiento obligatorio en pos de potenciar la calidad de este tipo de experiencias y de profundizar el intercambio intercultural entre distintos países. Resulta también importante reflexionar sobre lo que conceptualmente se está configurando como la «nueva realidad» en general y la «nueva realidad educativa», en particular, una mixtura difícil de delinear entre las prácticas pre pandemia, lo (des / re / no) aprendido en el aislamiento obligatorio y las nuevas configuraciones socioeducativas pospandemia. Se espera así que la descripción de la percepción estudiantil aquí presentada sea un aporte que contribuya a fortalecer las políticas de internacionalización de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGO, ANA MARÍA Y ACUÑA, LUIS E.** (2018). La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, 2, 35–49.
- BAYONÉS, MARCELA; VARGAS, MATÍAS (...)** CLÉRICO, GRACIA MARÍA (2022). El trabajo colaborativo mediado por TIC: aportes para la formación integral en experiencias universitarias de internacionalización curricular en casa. En Aveleyra, Ema Elena y Proyetti Martino, Melisa Alejandra (Coords.). *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología. Desafíos y retos* (pp. 1247–1257). Octaedro.
- BENITONE, PABLO** (2022). Internacionalización del currículo en las universidades argentinas. *Integración del conocimiento*, 1(11), año 2022.
- CABERO ALMENARA, JULIO** (2005). Las TICs y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior* (2005), XXXIV, 3, 77–100.
- CLÉRICO, GRACIA MARÍA; RAMÍREZ BARBIERI, ANGELES; GASPAS, YURI ELIAS** (2019). La virtualidad en la internacionalización curricular, ¿un apoyo para el encuentro intercultural? *Cuadernos Universitarios*, 12, 47–58.
- CLÉRICO, GRACIA MARÍA; VASCONCELOS LEITE, ROBERTA Y GUEDES, MAURICIO** (2021). Interculturalidad en la internacionalización curricular de la educación superior en universidades argentinas y brasileras: memorias de una red colaborativa del área de psicología. En Júlio César Suzuki, Maria Margarida Cintra Nepomuceno, Gilvan Charles Cerqueira Araújo de (Orgs.). *Intelectuais em circulação na América Latina* (283–307). FFLCH/USP, PROLAM/USP.
- CLÉRICO, GRACIA MARÍA; BONELLI, MARIANA (...)** GUEDES, MAURICIO (2022). Experiencia Intercultural de Internacionalización curricular de cátedras de psicología. En Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (Comp.). *Buenas prácticas de internacionalización del currículo en las universidades argentinas* (pp. 90–92). RedCIUN.
- CROWTHER, PAUL ET AL.** (2000). *Internationalisation at Home: A Position Paper*. EAIE.
- GASPAR, YURI; GUEDES, MAURICIO; CLÉRICO, GRACIA MARÍA** (2022). Aprendizagens interculturais: a percepção dos estudantes argentinos de uma experiência de internacionalização curricular em casa em tempos de pandemia. *Educação em Foco*, 25 (45), 93–109.
- INGÜI, PATRICIA ROSA Y CLÉRICO, GRACIA MARÍA** (2020). Interrogar la enseñanza de la Psicología desde la internacionalización curricular intercultural. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 4(4), 110–129.
- JOHNSON, MARÍA CECILIA; SALETTI-CUESTA, LORENA Y TUMAS, NATALIA** (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Suppl. 1), 2447–2456. Epub June 05, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>

- KNIGHT, JANE** (2005). Un modelo de internacionalización. Respuesta a nuevas realidades y retos. En Hans de Wit, Isabel Cristina *et al.* (Ed.). *La educación superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp. 1–38). Banco Mundial y Mayol.
- RAMA VITALE, CLAUDIO** (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. EUCASA Ediciones.
- RAMA VITALE, CLAUDIO** (2020). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades* N° 11. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- VIEIRA, RITA Cássia; MARTINS DE ASSIS, RAQUEL; FREITAS CAMPOS, REGINA HELENA** (2013). Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicología para educadores. *Psicologia y Sociedade*, 25(2), 399–409. Universidade Federal de Minas Gerais.

Fuente

- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL** (2022). Internacionalización de espacios curriculares. <https://www.unl.edu.ar/internacionalizacion/internacionalizacioncurricular/>

PARTE 3

Prácticas de investigación,
extensión y divulgación
mediadas por tecnologías
digitales y conectivas

7 Experiencia de virtualización de la extensión en integración con la docencia y la investigación

Oscar Lossio

INTRODUCCIÓN

En el mes de marzo de 2020, cuando la pandemia de COVID-19 interrumpió nuestras vidas, distintos aspectos de nuestra cotidianeidad quedaron momentáneamente «en espera», particularmente en los primeros meses de «cuarentena obligatoria» a partir del decreto presidencial que instauró el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina. Fue una etapa en la que nos sentimos abrumados por las noticias que se difundían en torno al virus y que fue acompañada con un alto grado de imprevisibilidad sobre lo que (nos) ocurriría. Este contexto nos afectó en distintas dimensiones de la vida cotidiana y, como tal, también lo hizo en relación con el trabajo académico universitario. En ese momento inicial tuvimos que enfrentar el desafío de la novedad —para la mayoría de nosotrxs¹— de la virtualización de la enseñanza que, al mismo tiempo, significó la oportunidad para enriquecer nuestros aprendizajes sobre la tecnología digital y conectiva, e incorporar herramientas que nos permitieran definir estrategias de organización y comunicación en los entornos virtuales. Los requerimientos de su implementación nos demandaron concentrar esfuerzos en la enseñanza; en consecuencia, la mayoría de lxs docentes pusimos «en suspenso» la investigación y la extensión, tareas que también estuvieron limitadas por el mismo contexto de la pandemia.

A medida que avanzaron los meses, por un lado, nos fuimos sintiendo más seguros en relación con esa «nueva» modalidad de enseñanza. Por otro, comprendimos que enfrentar la pandemia llevaría mucho más tiempo del que inicialmente imaginamos y, por ello, empezamos a tratar de recuperar algunas actividades que hacíamos con anterioridad, tanto en lo referido al ámbito académico, como a otros aspectos de nuestras vidas. Fue entonces, a mediados de 2020, cuando decidimos retomar las actividades de investigación y prever actividades de extensión.

¹ En este trabajo utilizamos, en algunas ocasiones, la «x» en lugar de la «a» o la «o» que refieren a un lenguaje binario, con la intencionalidad de incorporar un lenguaje inclusivo no binario.

Es así que durante el mes de julio proyectamos el curso de extensión denominado «Geografías del género y de las sexualidades: intercambios para la construcción de propuestas de ESI» que dictamos de manera virtual, desde fines de septiembre hasta diciembre de 2020, bajo mi coordinación y junto a una reciente egresada de la Licenciatura en Geografía y un estudiante avanzado del Profesorado de Geografía.² Con él realizamos una indagación en el marco de una beca de iniciación a la investigación del programa Cientíbecas de la Universidad Nacional del Litoral cuyo tema era: «La enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral en las clases de Geografía de la Escuela Secundaria: potencialidades y dificultades desde la perspectiva de los profesores».³ Justamente, el curso nos permitía avanzar con una nueva etapa de esa investigación longitudinal. A su vez, nos posibilitaba mantener la propuesta de inclusión curricular de la extensión en la asignatura Didáctica de la Geografía —que desarrollamos de manera ininterrumpida desde el año 2008— ya que también integramos a lxs estudiantes para que puedan interactuar con profesorxs de geografía con desempeño en escuelas secundarias. Explicitamos que nos moviliza brindar posibilidades para que puedan hacer experiencia en esta función sustantiva y comprender su sentido. Por ello, año tras año tomamos el compromiso de realizar propuestas de extensión e incorporamos marco teórico específico en el programa de la asignatura. Esas acciones también les permiten a lxs estudiantes aprender contenidos de la asignatura en procesos de interacción con docentes en ejercicio en otros niveles educativos.

Conviene señalar que en el curso participaron inicialmente 8 estudiantes y más de 30 profesorxs de distintas localidades del centro norte de la provincia de Santa Fe. Subrayamos que la mayoría mantuvo una gran motivación a lo largo de su desarrollo, lo que ya se registró desde la misma inscripción, cuyo cupo se completó a las 24 horas de su inicio. En tal sentido, reconocíamos por sus voces que las Geografías del género y de las sexualidades, eran un tema de vacancia en la formación inicial y continua y, asimismo, que lxs profesorxs demandaban poder vincular la Educación Sexual Integral (ESI)

² Me refiero a la licenciada Leticia Manassero y al estudiante Diego Neffen.

³ Becario: Diego Neffen – Director: Oscar Lossio. Se aclara que se realizó un trabajo conjunto de investigación que se enmarcó, desde noviembre de 2019 a diciembre de 2020, en el proyecto «Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico» y desde enero de 2021 continuó en el proyecto «Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión», ambos radicados en la Facultad de Humanidades y Ciencias y correspondientes al programa CAI+D de la Universidad Nacional del Litoral.

con contenidos específicos de la disciplina. Precisamente, como parte de la primera instancia de la investigación antes mencionada, se había entrevistado a trece docentes y todos habían manifestado que los materiales y las capacitaciones sobre ESI, a las que habían accedido previamente, carecían de referencias y ejemplos relativos a la Geografía.

Con esta producción escrita buscamos relatar la experiencia de implementación del curso en el contexto de virtualización, en su articulación con la investigación y con la propuesta de inclusión curricular de la extensión. Como señala Lion (2017) la tecnología educativa, en los últimos años, revalorizó la práctica situada como espacio de experiencia, considerando el papel de los docentes en su construcción y la necesidad de una reflexión crítica sobre lo sucedido en las «aulas». Justamente, en esa línea se piensa el desarrollo de este capítulo, que hemos organizado en dos secciones, una en la que damos cuenta de cómo entendemos a la extensión y sus implicancias para algunas decisiones que tomamos al construir la propuesta de curso virtual que entretejió la formación inicial y la continua. En la segunda sección, subdividida en tres subapartados, recorreremos distintas dimensiones para pensar al curso como «propuesta de integración»: de sujetos, de funciones sustantivas universitarias, y de materiales y contenidos.

HACER EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y VIRTUALIZACIÓN

La extensión universitaria, en su carácter de concepto y de práctica, tanto en su devenir histórico como en la actualidad, adquiere distintas definiciones, sentidos, encuadres teóricos y propuestas metodológicas. Conforme con ello, Menéndez (2011) enuncia que la existencia de diversos modelos, tradiciones y corrientes ideológicas que se han ido construyendo acerca de la Universidad, han dado lugar a distintos enfoques acerca de la extensión. Del mismo modo, Contino y Daneri (2016) señalan que la forma de entender a la extensión como concepto y acción, conlleva a la pregunta por el sentido de la universidad, por las prácticas que debe promover y por sus proyectos ante las expectativas y las múltiples demandas sociales.

De acuerdo con lo anterior, consideramos importante explicitar cómo entendemos a la extensión universitaria cuando pensamos en el diseño y desarrollo de una propuesta. Desde la perspectiva a la cual adherimos, esta función sustantiva se debería orientar a la construcción de oportunidades de diálogos fructíferos y de experiencias compartidas entre los universitarios

y otros sujetos de la comunidad, siempre en torno al conocimiento y a la actuación sobre una problemática de relevancia social, con el fin de generar en conjunto alguna propuesta de mejora frente a la misma.

En concordancia con la definición precedente, es que decidimos que en el título del curso esté el término «intercambios» para remarcar que tanto lxs universitarixs como lxs docentes de las escuelas, poseemos saberes válidos que ponemos en juego para compartir con lxs demás. Además, subrayamos que fruto de esa interacción buscamos la «construcción de propuestas de ESI», lo que también estaba explicitado en el título.

Conviene señalar que, si bien desde el equipo docente del curso pusimos a disposición contenidos, a través de diversos materiales y explicaciones, lxs profesorxs de las escuelas y lxs estudiantes universitarixs también contaban con saberes sobre ESI y la geografía, y experiencias docentes e institucionales, que aportaron en los diferentes encuentros sincrónicos y en los foros asincrónicos. Subrayamos la dinámica de intercambios que se fueron produciendo entre lxs participantes, dado que permitió que se constituyera efectivamente un espacio de extensión universitaria, de acuerdo a la definición que aludimos con anterioridad.

Diseñar e implementar una propuesta de extensión en tiempos de pandemia y en entornos de virtualización ha significado un desafío, pero también fue una oportunidad para innovar en los procesos de formación inicial y continua, a partir de construir experiencia con la Tecnología digital y conectiva (TDC):

Las TDC modulan nuestras acciones y pueden convertirse en potentes herramientas para crear entornos vitales, para configurarlos, para interconectar nuestros múltiples contextos de participación y también nos permite poner en tensión nuestras presuposiciones acerca de cómo funcionan en torno a los procesos pedagógicos que se desarrollan en la tradicional educación a distancia. (Ambrosino, Nicolini y Poggi, 2019:220)

Su uso, como señalan Ambrosino, Nicolini y Poggi (2019), se relaciona con el sentido y las finalidades pedagógicas comunicacionales que le atribuimos lxs educadorxs a los ambientes educativos transmediales.

El curso incluyó 6 clases virtuales sincrónicas de 3 horas que se desarrollaron cada 15 días, desde septiembre hasta noviembre, a través de la plataforma de videoconferencias Zoom. Además, por esa misma plataforma se efectivizaron 2 clases extras durante esos meses y 2 encuentros de tutorías en el mes de diciembre donde lxs cursantes presentaron la síntesis de lo que pensaban realizar en cada planificación de las propuestas de enseñanza

diseñadas con los aportes del curso, a partir de explicitar el tema, los ejes de fundamentación, la estructura conceptual y algunos materiales y actividades. Esas instancias tenían como finalidad que pudieran recibir contribuciones para la mejora de dichas planificaciones y para su posterior presentación por escrito como trabajo para la evaluación final del curso, que cumplieron entre febrero y marzo de 2021.

Además, a través de la plataforma Moodle se habilitó, en el entorno de la Facultad de Humanidades y Ciencias, un aula virtual que incluía una estructura general de la interfaz compuesta por: una pestaña la presentación general del curso, una de novedades, otra de bibliografía y seis pestañas cuya organización era por cada clase. Estas últimas, incluían dos subpestañas, una de actividades y otra de foros, que proponían la integración de lo desarrollado en el encuentro sincrónico con la bibliografía y lo aportado por otros materiales, por ejemplo: producciones audiovisuales, imágenes fijas y artículos periodísticos.

Consideramos que la organización general de la interfaz del aula virtual, a la que aludimos en el párrafo anterior, no tuvo una estructuración innovadora y eso fue quizás debido a nuestra limitada experiencia en la implementación de propuestas virtuales. Sin embargo, la innovación sí estuvo presente en otras dimensiones de la propuesta didáctica, especialmente en los contenidos del curso y en la integración de materiales a partir de las actividades propuestas.

Litwin (2005) manifestaba que las tecnologías permiten presentar materiales que reorganizan la información, tienden puentes para favorecer comprensiones y ayudan a reconocer información en contextos diferentes. Precisamente, la plataforma y el entorno virtual que utilizamos en el curso, nos facilitaron poner a disposición de docentes y estudiantes una variedad de materiales con sus contenidos. Pero, es necesario señalar que ni la tecnología ni los materiales adquieren un sentido didáctico por sí solos, sino que deben ir acompañados por una propuesta de enseñanza que medie, a través de explicaciones y actividades, para promover determinados procesos de construcción de conocimiento. Al respecto, Litwin sostenía:

El soporte que brinda la tecnología es pasible, pues, de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera de utilización por parte del docente para el desarrollo de las comprensiones. Desde esta perspectiva, las tecnologías son herramientas y algo más. Constituyen un entorno o área de expansión en el que pasan de ser soporte a dar cuenta de sus posibilidades de utilización. (2005:39)

En la misma línea, aludimos a Maggio (2012) cuando advierte que la potencia de una propuesta pedagógica no depende tanto de la dotación tecnológica, sino fundamentalmente del sentido didáctico con el que lxs docentes incorporan la tecnología a sus prácticas de enseñanza. Por ello, es que también Soletic (2014) señala que las tecnologías son herramientas y entornos a disposición de las estrategias de lxs docentes.

EL CURSO DE EXTENSIÓN COMO «PROPUESTA DE INTEGRACIÓN» DE MATERIALES, CONTENIDOS, SUJETOS Y FUNCIONES SUSTANTIVAS UNIVERSITARIAS

Integración de sujetos en la extensión universitaria

La propuesta de extensión buscó la integración de estudiantes y docentes universitarixs con profesorxs de escuelas secundarias. Además de compartir los encuentros sincrónicos y lo que cada uno fue aportando a los foros, se pensaron actividades para estrechar vínculos más fluidos entre lxs participantes. Fue así que lxs estudiantes que cursaban la asignatura Didáctica de la geografía, tuvieron que organizar una «mateada virtual» en la que, en grupos de dos, les explicaban a cuatro o cinco profesorxs de las escuelas las características de las nuevas tendencias teóricas de la Geografía, que ellxs habían abordado en una asignatura anterior, también a nuestro cargo. De esta manera, colaboraron para la actualización epistemológica de lxs docentes a partir de presentarles enfoques epistemológicos que no habían sido parte de sus trayectorias formativas (neoestructural, posmoderno, poses-structural, poscolonial y decolonial) y que son centrales para entender los renovados abordajes teóricos del género y la sexualidad. Nos llamó la atención el interés despertado por la mayoría de lxs docentes por estas perspectivas, más aún por la complejidad que presentan y el tiempo que requieren para su comprensión. Entonces, citamos a Litwin cuando expresaba que «la integración puede favorecerse cuando los docentes analizan desde una perspectiva epistemológica los diferentes temas tratados y las acciones propuestas» (2008:71). Justamente, el análisis epistemológico, la desnaturalización y la deconstrucción fueron centrales en la propuesta del curso. En tal sentido, recuperamos a Maggio cuando señala que: «Como docentes, abordamos un texto no solo atendiendo a lo que dice sino a lo que no dice, lo que niega, lo que oculta, lo que banaliza, lo que recorta y, por supuesto, lo que impone en todas esas operaciones» (2012:75).

Con posterioridad, junto a lxs estudiantes confeccionamos tópicos para entrevistas en profundidad, que cada unx tuvo que realizar a unx de lxs docentes con los que ya había interactuado en la «mateada virtual». De esta manera, eran ahora lxs profesores quienes les aportaban experiencias y saberes vinculados a las diferentes instancias de sus trayectorias formativas en torno a la ESI y a la geografía, a sus prácticas docentes, y a sus percepciones sobre las posibilidades y dificultades de la enseñanza de la geografía en la actualidad. El análisis de la entrevista fue un insumo para confeccionar el primer trabajo teórico-práctico de la asignatura Didáctica de la Geografía.

Finalmente, cada estudiante junto a unx docente, desde el mes de noviembre debieron interactuar para diseñar conjuntamente una propuesta didáctica que integre los contenidos del curso, con destino a un grupo-clase de la escuela secundaria, la que presentaron posteriormente como instancia de evaluación final. De esta manera, constituyeron grupos de trabajo que perduraron en el tiempo, con los que pudieron intercambiar conocimientos y construir propuestas que permitirían actuar contra la problemática de la limitada presencia de la ESI en las clases de geografía. Conviene señalar que, al contar solo con ocho estudiantes, otros grupos quedaron conformados por dos docentes de las escuelas secundarias. Explicitamos que esta planificación conjunta constituyó para lxs alumnxs otro trabajo teórico-práctico de la asignatura Didáctica de la Geografía.

Integración e integralidad de las funciones sustantivas universitarias

El curso, a su vez, permitió integrar las funciones sustantivas de la Universidad. De este modo, nos aproximamos a la «integralidad de funciones» que es un concepto al que aluden distintos referentes de la extensión que se desempeñan en la Universidad de la República (Uruguay): Arocena (2011), Tommasino y Rodríguez (2011); Kaplún (2014); Cano Menoni y Castro Vilaboa (2016). Con ese vocablo se propone una combinación más efectiva de la extensión, la docencia y la investigación, al tiempo que se potencia la integración de lxs universitarixs con otros actores sociales, cuestión que ya abordamos en el apartado anterior. En los procesos de integralidad, la extensión adquiere el centro, ya que implica redefinir las metodologías de la enseñanza y de la investigación.

Como ya expresamos en otras secciones de este capítulo, la propuesta posibilitó la inclusión curricular de la extensión en el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía, al promover la participación de lxs estudiantes universitarixs. Quisiéramos resaltar aquí que, en el programa de dicha asignatura,

definimos una unidad de contenidos que incorpora marco teórico específico sobre la extensión y sobre el tema de intervención, en este caso la ESI y las Geografías de género y de las sexualidades. Enfatizamos esto porque lxs estudiantes manifiestan que ese marco les permite comprender el sentido de la extensión, y les brinda herramientas para la reflexión y el desempeño de prácticas junto a otros sujetos. También, explicitamos que todos los trabajos teórico-prácticos se vincularon con las acciones de extensión.

Ahora queremos detallar, de manera particular, el lugar del curso en el marco de una propuesta de investigación longitudinal denominada: «La enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) en las clases de Geografía de la Escuela Secundaria: posibilidades y dificultades desde la perspectiva de los profesores», dado que su dictado conformó su segunda etapa. La línea de indagación, como ya se mencionó en la introducción, se propuso a partir de una beca de iniciación a la investigación para estudiantes de grado, que dio lugar a un trabajo conjunto que se enmarcó y aún tiene continuidad en proyectos acreditados en la UNL.

La investigación se estructuró en tres etapas. La primera, tal como señalamos en publicaciones anteriores (Lossio y Neffen, 2020; Lossio, Neffen y Manasero, 2021), consistió en recuperar las trayectorias de formación en torno a la ESI y las geografías del género y de las sexualidades, las experiencias de enseñanza vinculadas a esos contenidos y los sentidos que otorgan lxs profesorxs de geografía de la escuela secundaria a la ESI y a dichas geografías. Se realizó a partir de trece entrevistas en profundidad a docentes de diferentes edades, géneros, instituciones de formación, lugares y años de egreso del profesorado, adscripciones religiosa y perfiles de las escuelas en las que se desempeñan (Lossio, Neffen y Manassero, 2021).

Suponíamos, en función de contactos previos con lxs profesorxs y en virtud de nuestras propias experiencias de formación, que en esa primera etapa se pondrían de manifiesto varios testimonios que darían cuenta de que las Geografías del género y de las sexualidades no fueron parte de los contenidos abordados ni en la formación inicial docente, ni en las instancias previas de formación continua. Fue, por ello, que previmos en la segunda etapa de la investigación la inclusión de una propuesta de desarrollo profesional docente,⁴ que implementamos a partir del curso de extensión y que nos permitió la observación y el registro de indicios sobre el proceso de los aprendizajes

⁴ Recuperamos este constructo para remarcar que implica «la construcción de conocimientos compartidos, en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas y objetivarlas en función de la transformación de su práctica» (Vesub, 2004:7).

de lxs profesorxs, la resignificación de sus experiencias y la posible emergencia de otros sentidos sobre la enseñanza de contenidos de ESI en las clases de la Geografía (Lossio, Neffen y Manassero, 2021).

En la tercera etapa, posterior al curso de extensión, a través de entrevistas colectivas a lxs profesorxs de geografía se indagó sobre las posibles transformaciones tanto en la forma de pensar la vinculación de la ESI y la Geografía, como en la construcción de propuestas de enseñanza sobre el tema, a partir de sus mayores conocimientos luego de la instancia del curso (Lossio y Neffen, 2020).

La metodología fue cualitativa y de perspectiva interpretativa. Como sostuvimos en un trabajo anterior (Lossio, 2019), la articulación de la investigación con la extensión nos desafía a superar la consideración de las personas como meros objetos de observación, por la de sujetos que participan activamente del proceso de indagación. Por eso, tuvimos presente que queríamos que nuestra investigación se haga «junto» con lxs docentes y no solo «desde» ellxs. Esto implicaba procesos de construcción colaborativa de información, análisis conjuntos de los emergentes y diferentes instancias de validación de nuestras interpretaciones las que, al mismo tiempo, sirvieron como posibilitadoras de nuevas expresiones. Así pues, destacamos que el curso de extensión propició un espacio fundamental de interacción donde esas orientaciones metodológicas de la indagación se hicieron posible.

Integración de contenidos y materiales

La Ley de Educación Sexual Integral en Argentina 26150 fue sancionada en el año 2006, sin embargo, lxs profesorxs nos han manifestado en las entrevistas, de la primera etapa de la investigación, las dificultades que se les presentaban para pensar en contenidos disciplinares para abordar la ESI. Las denominadas geografías feministas, las del género, la de las sexualidades y las homosexuales, han tenido un limitado desarrollo en la educación superior en Argentina y, por tanto, esta situación se presentaba como una de las mayores dificultades que habían mencionado lxs entrevistadxs, ya que sostuvieron tener escasos o nulos conocimiento sobre aquellas (Lossio–Neffen, 2020). A su vez, como ya expresamos al inicio del capítulo, quienes habían realizado cursos sobre ESI, en distintos organismos educativos, manifestaron que sus abordajes carecieron de contenidos vinculados a la Geografía y de ejemplos específicos en torno a la disciplina.

Por lo expuesto —como expresamos en la fundamentación el curso— es que pensamos en los aportes de las Geografías del género y de las sexualidades

para la construcción de propuestas de ESI. El curso las abordó, por un lado, desde aportes teóricos críticos estructurales y neoestructurales y, por otro, principalmente desde las perspectivas posmoderna, poscolonial, posestructural y decolonial. Geógrafxs posicionados en estas perspectivas abordan temáticas vinculadas al género y a la diversidad sexual, y reflexionan sobre las prácticas espaciales de las mujeres y varones cisgénero heterosexuales y de las disidencias del colectivo LGTTTBIQA+. Dichas prácticas espaciales se entretajan con —y pueden ser al mismo tiempo— prácticas políticas y prácticas discursivas de visibilización, cuyo objetivo es el reconocimiento y el cumplimiento de los derechos. El curso se pensó ante la necesidad de vislumbrar otras interpretaciones del espacio desde los «márgenes», es decir, de todo aquello que no se corresponde con la perspectiva dominante del hombre blanco, cisgénero y heterosexual. En este sentido, a partir de estos enfoques se establece como categoría central de análisis las identidades «subalternas», otorgando relevancia a la construcción de subjetividades. En relación con ello, destacamos la importancia de los aportes que la geografía viene haciendo a los estudios del género y de las sexualidades, desde una mirada centrada en el espacio geográfico, el lugar y la territorialidad, y su potencialidad para contribuir en el ámbito de la educación.

Presentamos, para contextualizar, la propuesta de temáticas abordadas. La primera unidad se denominó: «Trayectorias formativas docentes y prácticas sobre Educación Sexual» e incluyó, entre otros contenidos, algunas nociones y categorías básicas de los estudios de sexualidad y de género; las tradiciones y los modelos emergentes de enseñanza de la educación sexual; y los debates, problemáticas y posibilidades en torno a la educación sexual integral. La unidad 2 «Género, diversidad sexual y movimientos sociosexuales» incorporó, entre otros temas, la definición de patriarcado y sus implicancias para la concepción dual del espacio público y privado; la desnaturalización y deconstrucción de estereotipos e imaginarios sexistas y prácticas de discriminación de género y hacia la comunidad LGTTTBIQA+; las identidades subalternas, la posicionalidad y la interseccionalidad; las demandas y luchas de los movimientos sociosexuales; y el cuerpo como construcción social y como territorio. La unidad 3 refirió a las «Geografías feministas y del Género» y la 4 a la «Geografía de las sexualidades».

Como se observa, los contenidos del curso se organizaron en cuatro unidades temáticas que no respondieron a un orden lineal de desarrollo, sino que se propuso su integración: «Entendemos por estrategias de integración en la enseñanza aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos y campos» (Litwin, 2008:70).

El desarrollo teórico estuvo estrechamente vinculado a actividades prácticas, las que podían ser precedentes, sincrónicas o realizadas con posterioridad. Además de algunos momentos de exposiciones de contenidos y de presentación de los aportes bibliográficos, se propusieron análisis de distintos materiales⁵ (películas históricas, documentales, imágenes de publicidades, relatos de vida, obras de teatro, recortes periodísticos) que presentaron problemáticas, debates e historias de vida, que permitían reflexionar sobre los contenidos y poner en uso los conceptos que se fueron desarrollando.

El curso dio un lugar central a la integración de los contenidos desarrollados en clases sincrónicas virtuales y en la bibliografía, con las experiencias de lxs participantes y con el análisis de materiales audiovisuales e imágenes fijas. Dentro de los materiales audiovisuales, se han privilegiado distintas películas que recomendamos y que, además del rol que les hemos dado en relación con los contenidos del curso, tienen su dimensión estética, en cuanto producciones artísticas. Einser (2004) expresa que las artes tienen un papel importante en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. A su vez, enuncia que:

las artes nos liberan de lo literal; nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que no hemos experimentado directamente. (...) El trabajo en las artes también invita a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas. (27)

Justamente, esa posibilidad de ponerse en el lugar de otras personas —en otros tiempos y contextos— que han sufrido procesos de discriminación sexo-genéricas y han luchado por el reconocimiento de derechos, es lo que ha emergido en los relatos de lxs participantes. Litwin (2005) advierte que los films constituyen tecnologías utilizadas con fines educativos, pero que no fueron creadas para ello, y señala que pueden colaborar con el desarrollo de algún tema del currículum, a veces de manera central y en otras, periférica. En el caso del curso de extensión, consideramos que las películas sugeridas sí han cumplimentado un rol central en torno a los contenidos. Precisamente,

⁵ Citamos una conceptualización de materiales planteada por Litwin: «El concepto de materiales que utilizamos es el de recurso que emplean las y los docentes para orientar, estimular o proponer situaciones en las que los estudiantes aprendan. Inciden en el contenido a través del tratamiento del tema que proponen, lo seleccionan y por tanto son portadores de cultura y conforman el currículum según la utilización que de ellos se haga, en tanto constituyen la marca distintiva de lo que se enseña y lo que se aprende» (Litwin, 1998, cit. en Solectic, 2014:2).

las que fuimos recomendando y analizando en diferentes momentos, son las siguientes: *Las sufragistas* (Reino Unido, 2015; directora: Sarah Gavron); *Made in Dagenham* (Reino Unido, 2010; director: Nigel Cole); *Historias Cruzadas* (USA, 2011; director: Tate Taylor); *El celuloide oculto* (Documental, USA 1995, directores: Rob Epstein y Jeffrey Friedman); *Riot* (Australia, 2018; director: Jeffrey Walker); *Pride* (Reino Unido, 2014; director: Matthew Warchus).

Los procesos de integración de contenidos y de los materiales que los portan, se propiciaron tanto en las clases sincrónicas como en los foros que fueron acompañando todo el desarrollo del curso. Aclaramos que se dieron pautas generales a lxs cursantes para esa integración efectivamente se promueva.

Las diferentes participaciones fueron dando cuenta de las motivaciones por los contenidos de lxs profesorxs y de lxs estudiantes, y de lo relevante de las reflexiones que iban construyendo. De este modo, interpretamos que los aprendizajes se estaban desarrollando por integración de los contenidos y materiales del curso. Como sostiene Soletic (2014) reconociendo aportes de Litwin, podemos pensar la integración de distintos lenguajes y la intertextualidad, como lugares de intersección a partir de vincular diversos materiales. En función de ello, es que consideramos que pudimos, tal como dice Maggio (2005), encontrar en las tecnologías un sentido pedagógico y didáctico potente, al promover la integración tanto en los encuentros sincrónicos como en los foros del aula virtual.

Además, destacamos que paulatinamente lxs distintos integrantes sumaron recomendaciones de otros materiales. Por todo lo expuesto, pensamos que el curso permitió constituir, tal como señala Lion (2017), una comunidad de aprendizaje profesional dado que lxs cursantes lo vivenciaron como un espacio colaborativo para reflexionar y pensar nuevas propuestas de enseñanza.

REFLEXIONES FINALES

Los procesos de virtualización de la enseñanza, la extensión y la investigación, no deberían percibirse solo como una demanda institucional motivada exclusivamente por la irrupción de la pandemia. Consideramos fundamental que los podamos visualizar como una oportunidad para el aprendizaje de los equipos docentes y para su inclusión fundamentada en una propuesta de integralidad de las funciones sustantivas universitarias. Solo de esa manera, podemos efectivizar la noción de inclusión genuina de las nuevas tecnologías que propone Maggio (2012) y que implicaría poder justificar la decisión de incorporarlas a las prácticas de enseñanza, porque se reconoce su valor en el campo de conocimiento disciplinar objeto de la enseñanza.

Las tecnologías nos llevan a pensar en otros espacios que hacen posible la renovación la formación inicial y de la continua, que en nuestro caso se desarrolló a partir de una propuesta de extensión universitaria. Como sostiene Lion (2017), ampliar el aula y materializar aprendizajes a través de redes y comunidades de práctica, nos posibilita a los docentes la actualización y la conexión con otros colegas para compartir experiencias, siendo un motor para el desarrollo profesional y la innovación de la formación y la enseñanza. En tal sentido, el clima amable de interacción entre todos los participantes del curso permitió el intercambio de conocimientos y experiencias, y la colaboración a partir de comentarios y recomendaciones. De esta manera, reafirmamos que la perspectiva extensionista contribuyó a la construcción de una comunidad de aprendizaje para reflexionar sobre la ESI y realizar aportes para su inclusión en las clases de geografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBROSINO, MARÍA ALEJANDRA; NICOLINI, MERCEDES Y PUGGI, FLORENCIA** (2019). Educación virtual y gestión académica: reconfiguraciones institucionales en escenarios transmediales. En Carriego, Evaristo y Castellón, Sofía (Comps.). *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*. Universidad Virtual de Quilmes.
- AROCENA, RODRIGO** (2011). La curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Arocena, Rodrigo et al. *Cuadernos de Extensión Nº 1 – Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9–17). UDELAR. <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- CANO MENONI, AGUSTÍN Y CASTRO VILABOIA, DIEGO** (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, 13(31), 313–337. <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/438>
- CONTINO, PAULA Y DANERI, MARIELA** (2016). Hacia una geografía relacionante del cuerpo colectivo. En Contino, Paula y Daneri, Mariela (Comps.). *Cartografías del territorio. De la crónica extensionista a la reflexión integral de la Universidad* (pp. 15–25). UNR Editora.
- EINSER, ELLIOT** (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- KAPLÚN, GABRIEL** (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1, 45–51. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/11/8>
- LION, CARINA** (2017). Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, año 4, 4, 33–42, noviembre 2017.

- LITWIN, EDITH** (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En Litwin, Edith (Comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 13–34). Amorrortu.
- LITWIN, EDITH** (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- LOSSIO, OSCAR** (2019). ¿Qué se enseña del espacio rural en la escuela primaria? Una investigación en el marco de una propuesta de integración de funciones universitarias. En Funes, Graciela y Jara, Miguel (Comps.). *Investigación y Prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y Vínculos* (pp. 125–136). Educo.
- LOSSIO, OSCAR Y NEFFEN, DIEGO** (2020). La ESI interpelando la formación inicial y continua de los profesores de geografía. En Baraldi, Victoria; Bernik, Julia (...) Luna, Virginia (Comps.). *Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas* (pp. 140–146). FHUC–UNL.
- LOSSIO, OSCAR; NEFFEN, DIEGO Y MANASSERO, LETICIA** (2021). Interpretaciones de profesores de la escuela secundaria sobre la articulación entre ESI y Geografía. Transformaciones durante una acción de desarrollo profesional docente. En Lossio, Oscar; Coudannes Aguirre, Mariela; Bernik, Julia (Comps.). *Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente* (pp. 209–217). FHUC–UNL.
- MAGGIO, MARIANA** (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En Litwin, Edith (Comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- MAGGIO, MARIANA** (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- MENÉNDEZ, GUSTAVO** (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. +E: Revista De Extensión Universitaria, 1(1), 22–31. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i1.443>
- SOLETIC, MARÍA ÁNGELES** (2014). Materiales que enseñan: la mirada de Edith Litwin en el diseño de propuestas de enseñanza en la modalidad a distancia. En Lipsman, Marilina; Manzur, Anahí (...) Maggio, Mariana (Coords.). *Homenaje a Edith Litwin*. Eudeba.
- TOMMASINO, HUMBERTO Y RODRÍGUEZ, NICOLÁS** (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de extensión*, 1, 19–42. <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- VEZUB, LEA** (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto en Ciencias de la Educación*, año XII, 22, 3–12.

8 Fichas didácticas con perspectiva interdisciplinaria para la escuela primaria en contexto de pandemia

María Silvina Reyes y Magali Freyre

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 y el aislamiento obligatorio dispuesto en gran parte del mundo como medida sanitaria, obligó a la población a modificar su forma de vivir. Frente a este escenario, nuevos modos de enseñar y aprender se hicieron presentes. Desde el Programa de Extensión «Educación y Sociedad. Hacia una Mayor Inclusión Educativa», perteneciente a la Secretaría de Extensión y Cultura (SEYC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) se pensaron una serie de acciones destinadas a docentes de nivel primario con la premisa de contribuir a la enseñanza remota de las Ciencias Naturales y la Matemática desde una perspectiva interdisciplinaria. Estos materiales fueron dispuestos en la página web de dicha secretaría y compartidos mediante redes sociales a docentes del nivel primario. Asimismo, en el mes de septiembre del año 2020 se realizó un encuentro sincrónico para realizar la presentación de las fichas. Luego del mismo se confeccionó un cuestionario para que los docentes pudieran evaluar la propuesta. Estos materiales se configuraron como una posibilidad de poder continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la realización de actividades experimentales simples, llevadas a cabo hacia el interior de los hogares.

Se presentan algunas características del trabajo extensionista llevado adelante por el Programa «Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa» y del enfoque interdisciplinario adoptado en dichas prácticas. Además, pueden encontrarse reflexiones en torno al desafío que supone la virtualidad para la elaboración de propuestas de enseñanza y qué posibilidades brinda en este sentido trabajar de manera interdisciplinaria. Se detallan particularidades de las fichas didácticas, en cuanto a su contenido y objetivos, en relación con la difusión de las mismas y a la opinión de algunos docentes acerca de su utilización. El diseño y elaboración de fichas es el resultado de extensos momentos de intercambio y reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza en la virtualidad. El hecho de que puedan ser abordadas en distintos entornos, además de las valoraciones positivas expresadas acerca de las mismas motivó el interés por escribir este capítulo, con el objetivo de socializar la riqueza de esta experiencia.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO ACTIVIDAD SUSTANTIVA

Desde la concepción de la universidad reformista, se considera a la extensión como una de las tres funciones sustantivas que, en conjunto con la docencia y la investigación, compone el pilar básico en el que se asienta un modelo universitario presente en la mayoría de los países de América Latina (Abeleo y Menendez, 2018). La extensión universitaria es entendida como la cooperación interactiva entre universitarios/as y otros actores sociales que, combinando los diversos saberes y en una labor conjunta, pueden contribuir a la apropiación social del conocimiento, propiciando de esta manera la democratización del saber. En este sentido, consideramos que las prácticas extensionistas constituyen una experiencia valiosa para nuestros estudiantes, donde los conocimientos adquiridos y/o desarrollados en el cursado de las cátedras, dialogan con los conocimientos y saberes presentes en el medio social y cultural donde se interviene.

La UNL, en su propio estatuto reconoce el compromiso de esta casa de estudios con el medio social, cultural y productivo, del cual forma parte. Desde el Programa de Extensión «Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa» (PEYS), dependiente de la SEYC de la UNL, trabajar en extensión, implica siempre construir con el otro. Ahora bien, esta construcción con la otredad reviste dos características fundamentales: multiplicidad de voces y sinergia. Ambas características que en la práctica se yuxtaponen, dan sentido a las acciones llevadas adelante por el PEYS (Arnau Short *et al.*, 2021). En este sentido, creemos que las prácticas extensionistas son dinámicas ya que estas se direccionan de la teoría a la práctica y viceversa reconociendo siempre el sentimiento de carencia y de necesidad del otro (Freire, 2014).

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LA MATEMÁTICA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARIA

El dinamismo que reviste la extensión universitaria se complementa con prácticas donde concurren diversas disciplinas. La interdisciplinariedad, de esta manera, potencia la sinergia y multiplicidad de voces, características de las prácticas extensionistas mencionadas anteriormente.

Cardona (2008) sostiene que el enfoque interdisciplinario posibilita que se obtenga una visión amplia, unificada y completa de un problema, lo que permite arribar a una solución más adecuada e integral del sistema que se estudia. Si se considera el carácter dinámico del conocimiento científico,

desde la concepción actual en la que se asume afectado por factores políticos, económicos y sociales, entre otros; la enseñanza de las ciencias desde un enfoque interdisciplinario está en concordancia. Los contenidos científicos pueden ser estudiados como aspectos de especial interés e importancia social, considerando a la Ciencia como falible, imperfecta y cambiante. Así, no resultan contenidos aislados que se acumulan, sino que tienen aplicaciones reales, no corresponden a una única disciplina. Además, de esta manera se propicia la discusión de los modelos epistemológicos, permitiendo que se contrasten al abordar diversos contenidos de áreas científicas, promoviendo la creatividad y toma de decisiones por parte de los estudiantes.

Asimismo, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe establece en 2016 los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC). En este documento de desarrollo curricular para la educación primaria y secundaria se propone la enseñanza a través de núcleos interdisciplinarios que se enmarquen en los proyectos curriculares institucionales. Se denomina NIC a aquellos saberes que se proponen para ser enseñados desde una perspectiva interdisciplinaria y se configuran desde distintas disciplinas escolares. Los NIC se estructuran en base a problemáticas sociales y culturales que son propias del contexto de los estudiantes. Estas problemáticas se entienden como acontecimientos. Así, se destaca la importancia de plantear propuestas de enseñanza desde una concepción integrada de los saberes superando la fragmentación de los mismos.

Herrera, Disca y Martín (2022), por su parte, afirman que «el trabajo desde un enfoque interdisciplinario genera una instancia enriquecedora de aprendizaje que puede ser provechosa para la enseñanza, promisorio en estos tiempos, y que ofrece una construcción colectiva del conocimiento que aborda diferentes aspectos» (59). En su estudio, destacan como ventaja del trabajo interdisciplinario que posibilita mejorar aprendizajes a partir de una visión integradora de la Ciencia acercando marcos conceptuales que otorgan sentido a los contenidos.

En esta línea, las acciones que se diseñan desde el PEYS tienen a la interdisciplina como método de abordaje de las distintas problemáticas.

EL DESAFÍO DE GARANTIZAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DESDE LA VIRTUALIDAD

Considerar prácticas de extensión, interdisciplinarias, en contexto de pandemia supuso un desafío para el grupo extensionista. En este marco, Maggio

(2021) sostiene que el tiempo de pandemia enfrenta a la problemática de la existencia de la humanidad y a la necesidad de cambiar la realidad con premura. Es por esto que las propuestas de enseñanza interdisciplinaria revalorizan el sentido de los aprendizajes más allá de la acumulación de fragmentos. Los procesos de aprendizaje genuino se impulsan no solo a partir de las posibilidades de creación que brindan los problemas sino también a partir de las preguntas sin respuestas que pueden darse.

Herrera *et al.* (2022) afirman que el contexto de pandemia COVID-19 afecta al sistema educativo y requiere que se repiensen los contenidos y los vínculos entre comunidad, estudiantes, docentes y autoridades. Así, es clave que se construyan actividades y se adopten estrategias de enseñanza novedosas mediadas por los recursos tecnológicos disponibles.

Díaz Barriga (2020), por su parte, destaca la posibilidad que implica el contexto de aislamiento para trabajar con proyectos que se impulsen a partir de preguntas generales que permitan integrar distintas áreas del currículum. Así, en lugar de pensar los contenidos a desarrollar desde su organización en cada área, se ponen las disciplinas al servicio de lo que la realidad reclama, invirtiendo de esta manera el currículum. Resulta más significativo vincular la realidad a la escuela, especialmente en tiempos de pandemia, aunque no se cumplan con todos los contenidos previstos en el diseño curricular.

FICHAS DIDÁCTICAS: «EL LABORATORIO EN CASA»

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas que facilitan el tratamiento y la transmisión de la información (Prieto Méndez *et al.*, 2018). Las mismas pueden ser utilizadas para el diseño de una amplia gama de materiales didácticos, facilitando el aprendizaje y el desarrollo de habilidades al favorecer el pensamiento crítico y reflexivo a medida que el alumnado interactúa con ellas (Hernández *et al.*, 2014). Sin lugar a dudas durante la virtualización de la enseñanza como consecuencia de la pandemia las TIC tuvieron un papel preponderante. En este sentido y como se mencionó anteriormente, la extensión implica trabajar con «el otro», y por esto desde el PEYS se pensaron una serie de acciones destinadas a docentes de nivel primario con la premisa de contribuir a la enseñanza remota de las Ciencias Naturales y la Matemática, entendiendo que la educación científica es un imperativo estratégico. «El Laboratorio en casa» consiste en una herramienta didáctica, generada en el contexto de la pandemia de COVID-2019. Uno de los propósitos de este instrumento fue acercar a los y

las docentes propuestas de actividades experimentales simples para trabajar con los alumnos y alumnas desde la casa. Se realizan con el objetivo de abordar la problemática Alimentación desde una visión integral que provea de significado a los contenidos involucrados. En términos de Plá (2020), la pandemia no detuvo la inercia escolar, solo la sacó de la escuela para llevarla a los hogares.

La posibilidad que brinda «El laboratorio en casa» en cuanto a poder ser realizado desde cualquier lugar y a cualquier hora es una de las ventajas de la educación virtual según Civila Salas (2021), favoreciendo distintos estilos y ritmos de aprendizaje y atendiendo a diferentes contenidos, sin una fragmentación por horarios y disciplinas y propiciando pensamiento crítico y capacidad de análisis.

En este punto, resulta importante caracterizar y diferenciar las categorías de experimento, actividad experimental (AE) y actividad experimental simple (AES). En un experimento el resultado además de hipotético es incierto. En cambio, las actividades experimentales se definen como acciones o situaciones donde el resultado, si bien es desconocido (y hasta sorprendente para el estudiantado) está predeterminado por una teoría consensuada científicamente, planificado didácticamente y cuyo objetivo primordial es que las y los estudiantes aprendan algún contenido (seleccionado intencionalmente) de química, de biología o de física como así también alguna técnica, destreza o actitud (Reverdito y Lorenzo, 2007). De este modo, las AES comparten las características de las actividades experimentales, pero la diferencia es que pueden implementarse tanto en aulas convencionales como en diferentes espacios. En otras palabras, las actividades experimentales simples, no necesitan de un laboratorio para su realización. En este sentido, es posible que los estudiantes aborden las AES, sin que esto conlleve dificultades para su realización en la casa, permitiendo de este modo la continuidad de los trabajos escolares.

La mirada del enfoque interdisciplinario se convierte en una eficaz estrategia, capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas o en otros escenarios educativos, teniendo en cuenta que cuanto mayor bagaje de saberes propios de otras disciplinas se puedan poner en interacción, más amplitud se alcanzará en el análisis de una determinada problemática (Torres Santomé, 2016). En el mismo sentido, Astolfi (1998) propone el desarrollo de un currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de ciertos aprendizajes.

En cada ficha se describen los contenidos curriculares a trabajar, los materiales necesarios, y la explicación de los resultados, como así también una serie de consignas para seguir trabajando luego de la finalización de la actividad

experimental. Cabe destacar que a cada una de las fichas se le asignó un nombre metafórico, dando cuenta de un uso connotativo del lenguaje.

«Hacia el interior de los alimentos»

Dentro de la serie «El laboratorio en casa», se encuentra una sección especial denominada «Hacia el interior de los alimentos». En esta categoría las fichas desarrolladas abordan la problemática de la Alimentación. Es destacable que, en todos los casos, las actividades experimentales simples se realizan con materiales inocuos y de fácil accesibilidad. Las fichas que forman parte de este apartado invitan a conocer los alimentos desde su interior, a partir de la composición química de los mismos. Específicamente, una de las fichas se refiere a carbohidratos (Hacia el interior de los alimentos: carbohidratos.) y desarrolla además los siguientes contenidos: Cambios químicos, números decimales, relaciones de proporcionalidad directa, la proporcionalidad como razón, la proporcionalidad como porcentaje. Otra de las fichas de esta serie hace referencia a otro macronutriente (Hacia el interior de los alimentos: lípidos.). En la misma, se trabajan los siguientes contenidos: características, propiedades y funciones de los lípidos, características de los cuerpos geométricos y cubrimiento del espacio.

Difusión de las fichas

La difusión de materiales cobró especial relevancia en la situación pandémica, dado que se necesitó incorporar con urgencia herramientas complementarias a través de las tecnologías digitales contribuyendo a la digitalización educativa (Cabrera, 2021).

Las fichas fueron difundidas a través de las redes sociales WhatsApp y Facebook. Además, se encuentran disponibles en la página web de la UNL, desde la que pueden ser descargadas. Mediante una charla a partir de la plataforma Zoom se presentaron de manera general todas las fichas de la serie, pero en particular se realizaron las AES propuestas en la ficha correspondiente a Carbohidratos. En esta charla participaron más de un centenar de docentes de diferentes localidades de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. Es destacable la posibilidad que brindaron los encuentros sincrónicos a través de plataformas de este tipo a las y los docentes, que pudieron estar conectados y reunirse especialmente para trabajar en equipo, cuestiones que en algunos casos no habían sido posible antes de la pandemia (Maggio,

2021). El gran número de participantes se debe en gran parte a su carácter virtual, ya que fue posible que se conecten desde distintas localidades, sin la necesidad de realizar un viaje.

LA OPINIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES

Se diseñó un cuestionario con el objetivo de obtener información acerca de la utilización de las fichas y conocer la opinión de los docentes en relación con las mismas. Se utilizó un formulario de Google Forms que fue enviado por correo electrónico a los participantes de la charla virtual. El cuestionario fue propuesto para ser realizado en forma anónima, constó de cinco preguntas de opción múltiple y una pregunta abierta. Las preguntas de opción múltiple refirieron a datos personales relacionados con el desempeño laboral y a la utilización de las fichas en sus prácticas:

Preguntas

1. ¿En qué nivel te desempeñas como docente?
2. Gestión a la que corresponde el establecimiento educativo en el que se desempeña.
3. ¿Has utilizado las fichas?
4. ¿Con cuál o cuáles de las fichas trabajaste?
5. ¿Cómo calificarías los resultados obtenidos luego de haber implementado las actividades propuestas en las fichas?

La pregunta 6 fue opcional y ofreció la posibilidad de escribir comentarios o sugerencias en relación con las preguntas anteriores.

El cuestionario fue respondido por once participantes.

En la primera pregunta las opciones correspondían a los niveles primario, secundario y terciario, con la opción de responder a más de uno. Se obtuvieron ocho respuestas de nivel primario, cuatro de nivel secundario y tres de nivel terciario.

La segunda pregunta presentó las opciones de gestión: pública o privada, con posibilidad de marcar solo una de las dos. Seis de los encuestados marcaron la opción pública y cinco la opción privada.

Con respecto a la tercera pregunta, el total de encuestados respondió que sí había utilizado las fichas.

En relación con la cuarta pregunta, ocho respuestas corresponden a la utilización de la ficha Carbohidratos, cuatro respuestas referidas a la ficha Lípidos, seguidas de tres menciones de dos fichas que pertenecen a la serie

«El Laboratorio en casa» pero no forman parte de la categoría «Hacia el interior de los alimentos»: Naranja inflaglobo y Viraje de color.

En la quinta pregunta se invitó a que seleccionen solo una opción entre Muy satisfactorios, Satisfactorios y Regulares. Siete de los encuestados marcó la opción de Muy satisfactorios y el resto marcó la opción Satisfactorios.

Con respecto a la pregunta seis, del total de participantes que realizaron el cuestionario, siete la respondieron. Se encuentran valoraciones positivas, destacando sencillez y significatividad del trabajo con actividades experimentales, agradecimientos y la expresión de deseo acerca de continuar realizando instancias de formación.

REFLEXIONES FINALES

Cardona (2008) sostiene que la enseñanza desde un marco interdisciplinario supone atravesar ciertas dificultades. Sin embargo, los y las docentes son los responsables de reflexionar sobre las concepciones de enseñanza, desarrollando estrategias que mejoren las acciones educativas para favorecer los procesos de aprendizaje.

Si se consideran las evidencias que proveen las opiniones recabadas en el cuestionario, puede decirse que la evaluación referida a la utilización de las fichas por parte de las y los docentes fue positiva. En términos de Díaz Barriga (2020), la realidad inédita de aislamiento invita a pensar en cómo pueden impulsarse aprendizajes de otro tipo, superando la monotonía de la información presentada y la visión rígida de la escuela y del currículum.

«El Laboratorio en casa», particularmente en su serie «Hacia el interior de los alimentos», constituye una propuesta interdisciplinaria en la que se relacionan de manera explícita diversas áreas del conocimiento, a partir de un lenguaje común que respeta la identidad e independencia de cada disciplina; condiciones que deben estar presentes para abordar enfoques interdisciplinarios según Cardona (2008). El contexto de pandemia y sus desafíos significaron una oportunidad para que los docentes modifiquen ciertas perspectivas y propongan prácticas diversas, superadoras, renovadas, creativas e inclusivas. En este sentido, las fichas surgen como fruto de reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y representan un ejemplo de propuesta que puede abordarse en diversos contextos, más allá de la pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELEO, CARLOS Y MENÉNDEZ, GUSTAVO** (2018). Integración, extensión e investigación: ¿otra manera de construir conocimientos? Enfoques, políticas y prácticas desde la Universidad. Nacional del Litoral. *Revista +E*, (9), 96–110.
- ARNAU SHORT, PABLO; ESPÍNOLA, SOFÍA (...) ESCOBAR, PATRICIA**. La multiplicidad de voces en la conformación y consolidación de propuestas extensionistas ligadas a la inclusión educativa. *Cuadernos de Extensión*, 5, 95–113.
- ASTOLFI, JEAN PIERRE** (1998). Desarrollar un currículum multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 16, 3, 375–38.
- CARDONA, MARICARMEN** (2008). La interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias. *Ciencia y Educacao*. 1, 1–11.
- CABRERA, FABIÁN** (2021). Prólogo. En Guillén-Gámez, Francisco; Gómez-García, Melchor (...) Sánchez-Vega, Elena (Coords.). *Procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores mediados por tecnología* (pp. 11–13). Octaedro.
- CIVILA SALAS, AMPARO** (2021). Retos y valores de la educación virtual. En Guillén-Gámez, Francisco; Gómez-García, Melchor (...) Sánchez-Vega, Elena (Coords.). *Procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores mediados por tecnología* (pp. 81–91). Octaedro.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL** (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Girón Palau, Jonathan (Ed.). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19–29).
- FREYRE, PAULO** (2014). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- HERRERA, SEBASTIÁN; DISCA, AGUSTÍN Y MARTÍN, ROCÍO** (2022). Potencialidades de la enseñanza en las Ciencias Naturales desde un abordaje interdisciplinario en el contexto de pandemia. *Revista de Educación en Biología*, 25(1), 58–72.
- MAGGIO, MARIANA** (2020). *Educación en Pandemia*. Paidós.
- REVERDITO, ANA MARÍA Y LORENZO, MARÍA GABRIELA** (2007). Actividades experimentales simples. Un punto de partida posible para la enseñanza de la química. *Educación en la Química*, 13, 2, 108–121
- TORRES SANTOMÉ, JURJO** (1998). *Globalización e Interdisciplina: el Currículum Integrado*. Morata.

Fuente

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE** (2016). Núcleos interdisciplinarios de contenidos (NIC). Recursos para su enseñanza.

9 Geoportal del COVID-19: aportes de la Geografía a la enseñanza y a la investigación

Javier Gómez y Laura Tarabella

INTRODUCCIÓN

El «Geoportal del COVID-19 de la Provincia de Santa Fe» —dispositivo web— ha sido fruto de una indagación geográfica cuyo inicio se dio en el mes de abril del año 2020. En ese tiempo, los casos de COVID-19 mostraban una incidencia más localizada en zonas altamente urbanizadas fundamentalmente del sur provincial y en determinados centros urbanos puntuales. Por otra parte, se podía observar un interior santafesino donde la pandemia se mostraba alejada y distante; situación que luego se modificaría adquiriendo una configuración diferente.

En aquel momento de incertidumbre, y ante un comportamiento heterogéneo del virus desde el punto de vista territorial, se vislumbraba como un posible abordaje de la problemática la idea de pensar estrategias de regionalización de las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio atendiendo al desigual desarrollo de los casos de contagio en cada zona o distrito de la provincia.

De manera conexas, los estudios y avances en la ciencia geográfica y particularmente de la Geografía de la Salud, constituían insumos valiosos para desarrollar un dispositivo que integre resultados de investigaciones previas, experiencia en la utilización de bases de datos y de tratamiento espacial de los mismos, capacidad de trabajar colaborativamente, entre otros aspectos. Un equipo de investigación integrado por docentes-investigadores y estudiantes avanzados del Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) asumía el desafío académico de llevar a cabo esta tarea.

La simbiosis entre la experiencia de trabajos previos y la situación de coyuntura que afectaba no solo a la Argentina sino también al mundo entero, se convertía en un vector potente que alentó e interpeló la necesidad de encarar un trabajo específico —tal como se ha mencionado— de sistematización y visualización de datos suministrados por organismos oficiales a escala provincial y discriminado por localidad.

LA GEOGRAFÍA ANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

La emergencia sanitaria del COVID-19 que irrumpió hacia fines del año 2019 en China y sus niveles de propagación posteriores, llevaron a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declare la situación sanitaria como pandemia a principios de marzo de 2020 a escala planetaria (WHO, 2020). Para la comunidad científica esta pandemia ha representado, tal como se ha señalado con antelación, un enorme desafío. En ese marco, las respuestas desde los distintos campos del conocimiento no se hicieron esperar y se orientaron primordialmente a reconocer el comportamiento del virus SARS-CoV-2.

La irrupción de la pandemia del COVID-19 promovió la discusión y el abordaje del problema de modo transversal a varias disciplinas; la temática adquirió dicha condición en virtud de que esta enfermedad se ha convertido en un problema propio de esta época dado que alude a desafíos emergentes vinculados con los escenarios actuales y que, dada la relevancia social, la complejidad y los alcances, amerita una mirada integral (SPiCE, Provincia de Córdoba, 2016).

En línea con lo mencionado, los problemas sociales son situaciones reales, también llamadas «cuestiones vivas» o «temas candentes», que requieren una respuesta, aunque sea provisional. Pueden ser del pasado, del presente o del futuro, situaciones desafiantes que requieren razonar, interrogar, presentar evidencias contrastables y argumentos. Son problemas abiertos, se pueden debatir y ser tratados en el cruce de distintas disciplinas (Bolcatto, Coudannes y Demarchi, 2018).

Las problemáticas sociales propias de contextos actuales movilizan, asimismo, la necesidad de un tratamiento con especificidad disciplinar. Es así que la geografía participa del núcleo de problemas del conjunto de las ciencias sociales haciendo hincapié en la espacialidad. La organización del espacio y del territorio tiene una dimensión histórica y política; los procesos son protagonizados por diversos actores con intereses diferentes; las configuraciones territoriales resultantes también son diferentes y no aleatorias. Según Gurevich (1994) «los problemas sirven para pensar contextualmente los hechos, para establecer relaciones causales o intencionales entre ellos y para reconstruir procesos, apelando a interpretaciones múltiples».

Los problemas socioterritoriales no se reducen o se restringen únicamente al área o ámbito donde «físicamente» se localizan, sino que para poder explicarlos es necesario relacionar actores, procesos, fenómenos que acontecen a diferentes escalas. Los procesos sociales que se desarrollan en distintos ámbitos son los que definen la escala; en palabras de Blanco: «La escala no

es un patrón jerárquico preconcebido para ordenar el mundo —local, regional, nacional y global— sino que es el producto contingente de las tensiones existentes entre las fuerzas estructurales y las prácticas de los agentes humanos» (2007:49). La multicausalidad y multiperspectividad son relevantes para la explicación en la ciencia geográfica, así como la multiescalaridad, que implica tener en cuenta distintas escalas espaciales en el análisis.

Desde la Geografía como ciencia que indaga sobre procesos espaciales, en un primer momento comenzaron a generarse propuestas que buscaron visualizar en tiempo real la dimensión espacio-temporalidad de la pandemia; de este modo, los aportes se vincularon con el comportamiento espacial del virus, la circulación y movilidad de la población, el avance de la pandemia y la producción de mapas para colaborar en la toma de decisiones desde los distintos niveles del Estado.

Las tecnologías de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) en la actualidad permiten lograr representaciones cartográficas en conexión con amplias bases de datos; no obstante, su objetivo ha sido siempre el de analizar las relaciones que se desarrollan en la superficie terrestre. La denominada Geografía de la Salud articulada con los SIG da lugar a un ensamble que brinda un marco amplio de posibilidades para el análisis espacial ante un evento de pandemia (Pickenhayn, 2009; Buzai, 2009; Buzai y Humacata, 2016).

La Geografía siempre se ha interesado por esos temas, ya desde la época de los griegos, por ejemplo, hubo preocupación por la relación entre clima y salud; sin embargo, no fue sino hasta la epidemia de cólera desatada en Londres en 1854 que se puede considerar a la Geografía Médica —o Geografía de la Salud— como un campo del conocimiento que se institucionaliza. Tal como lo expresa Pombo:

durante las últimas décadas la cartografía médica avanzó considerablemente y, como consecuencia de los adelantos tecnológicos que hicieron posibles computadoras cada vez más potentes, se democratizó. Internet permite actualmente un acceso rápido a la recopilación y el intercambio de datos. (2020:79)

Si bien la cartografía referida a cuestiones sanitarias ha sido aplicada en diferentes momentos históricos, la potencialidad que adquieren los SIG contribuye al mapeo no solo de un momento y aspecto determinado sino, también, a dar cuenta de la evolución en tiempo y espacio del objeto de estudio que se pretende representar. Según Pombo (2020:79) «la evolución que ha alcanzado en el presente hace factible ponerlo al servicio de metas mucho más ambiciosas».

Así, la difusión de este tipo de tecnologías para el análisis de datos espaciales ofrece posibilidades innovadoras, facilita y promueve la incorporación de la dimensión espacial en el estudio de las condiciones de salud y de sus tendencias.

EL GEOPORTAL

La provincia de Santa Fe ha sido una de las jurisdicciones que ha registrado un número importante de casos confirmados de COVID-19 en el país y el Ministerio de Salud provincial ha sido el organismo encargado de recopilar diariamente información de la pandemia y dar difusión a nivel público de los hechos acontecidos.

En este marco, el proyecto identificó la necesidad de la integración de información espacial en un único dispositivo con visibilidad en la web a través de la reunión de diversas variables relevantes vinculadas al COVID-19 —y generar otras mediante su relación— para monitorear el estado de situación, dotar de un mayor potencial a la información y así optimizar el aprovechamiento de los recursos sanitarios en los diversos puntos del territorio santafesino.

La información sanitaria que brindaba el Ministerio de Salud por medio de los partes diarios de la situación de los casos descartados, confirmados y sospechosos en estudio de Coronavirus, se complementaba con otra proveniente de los gobiernos locales, y era acompañada con datos poblacionales —provistos por otros organismos— referidos a magnitud, densidad, patrón de asentamiento, índice de calidad de vida, niveles de pobreza, infraestructura y servicios, accesibilidad y vías de comunicación, entre otros. Lo señalado ha generado una sumatoria de información de importancia para el monitoreo, seguimiento y optimización de recursos sanitarios y humanos, y la toma de decisiones a partir de información en constante actualización respecto del desarrollo de la pandemia; es decir la propuesta tuvo el propósito de brindar un servicio colaborativo para el Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe.

Es así que, entre los objetivos del proyecto se pueden destacar los siguientes: optimizar la capacidad territorial de respuesta del Gobierno de Santa Fe a la pandemia del COVID-19 por medio de la implementación de un Geoportal sustentado en sistemas de información geográfica y una base de datos, tendientes a favorecer el monitoreo sanitario y el desarrollo de acciones que acompañen los procesos de toma de decisión orientados a su

control; favorecer y fortalecer la articulación en ciencia y tecnología entre el Departamento de Geografía de la FHUC-UNL y el Gobierno de la Provincia de Santa Fe, específicamente con el Ministerio de Salud; tender al incremento de la capacidad en investigación y desarrollo de la UNL en vinculación con el territorio local, en el marco de la emergencia.

Para el logro de los objetivos enunciados, la metodología que se ha adoptado previó tres fases. La primera se sustentó en la recopilación de la normativa sobre COVID-19 emanada de los tres niveles de gobierno —nacional, provincial y municipal— a partir de la irrupción de la pandemia. También comprendió la consulta de las fuentes de información, la selección y definición de los ítems que integraron el sistema de información geográfica, y su correspondiente disposición y registro en planillas de cálculo con el consiguiente control de calidad y procesamiento necesario. La segunda apuntó a la vinculación de los tabulados con los vectores de los distritos santafesinos a través de un software libre llamado Quantum Gis. Por su parte, la tercera fase consistió en la adecuación de los mencionados vectores por medio del software seleccionado y su posterior edición para generar cartografía georreferenciada en mapas web que, finalmente compondrían el geoportal disponible en el sitio en el que se alojó.¹

De esta manera, fue posible visualizar en línea la información territorial para los 365 distritos de la Provincia de Santa Fe, permitiendo el desarrollo de un dispositivo para el monitoreo de la pandemia. Se ha buscado reivindicar la importancia de la socialización y democratización del conocimiento, esto es volver disponible lo que se produjo y materializó para que la información construida sea de acceso público.

De este modo, los mapas web que alimentaron el geoportal han sido una herramienta para el seguimiento diario y semanal del comportamiento de la pandemia a diferentes escalas espaciales (provincial, departamental y de los gobiernos locales) y contribuyeron a la implementación de medidas sanitarias focalizadas.

Asimismo, es importante subrayar que los mapas son instrumentos valiosos para leer y comprender los patrones de distribución de fenómenos en el territorio, tienen su propia simbología y si bien, son el lenguaje del geógrafo, su uso se ha generalizado porque suelen ser muy gráficos, describen y explican. Los mapas se caracterizan por tener una fuerza en sí mismos porque explican, pero al mismo tiempo condensan la potencia de la síntesis.

¹ www.fhuc.unl.edu.ar/geoportal

EL GEOPORTAL: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA, LA DIVULGACIÓN Y LA INNOVACIÓN

La especificidad de los procesos y prácticas de las disciplinas que integran el campo de las ciencias sociales —en este caso la Geografía—, consiste en plantear preguntas acerca de los espacios socialmente construidos. A ello se suma la articulación de esas indagaciones con la búsqueda de información apropiada y, simultáneamente, su interrelación y tratamiento en relación con las premisas de partida. Asimismo, la construcción de diagnósticos emerge como una alternativa para poder avanzar en la posibilidad de dar respuestas frente a los desafíos socioterritoriales.

La universidad es un ámbito propicio para incentivar y potenciar la creatividad, para alentar a la búsqueda de respuestas a problemáticas que nos interpelan, formular nuevas preguntas e hipótesis de trabajo, repensar las prácticas docentes y renovar las estrategias pedagógicas en los procesos educativos. En este caso, el Geoportal se constituyó en una herramienta que ha permitido generar información a partir de la identificación de una situación problemática emergente en la sociedad —el covid-19—. Esto tiene como valor agregado, que dicha herramienta —sustentada en la incorporación de las geotecnologías— fue creada en los propios claustros universitarios de la FHUC.

En este sentido, se ha propuesto que el «Geoportal del covid-19 para la Provincia de Santa Fe» continúe siendo una puerta de enlace de referencia para disponer, integrar y visualizar información geoespacial del territorio santafesino de un modo dinámico.

A partir del trabajo que desde el Departamento de Geografía de la FHUC en general se lleva a cabo, y en particular del Proyecto de Investigación Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D) «Calidad de vida y procesos metropolitanos en la Provincia de Santa Fe: aproximaciones para el ordenamiento territorial y el desarrollo sostenible», se busca redefinir el espacio del Geoportal con nuevas producciones. Este nuevo proyecto procura desarrollar modelos territoriales de base que contribuyan a la generación de planes de ordenamiento y se constituyan en instrumentos que orienten la formulación de políticas públicas.

Teniendo en cuenta que tanto el proyecto CAI+D arriba citado como el Geoportal covid-19 comparten una matriz metodológica, así como la escala territorial sobre la cual actúan dichas investigaciones, surge la posibilidad de integrar recursos académicos y materiales disponibles para reconfigurar la temática del geoportal. La estructura que ha aportado el mismo otorga una potencialidad que, enmarcada en un proceso investigativo basada en el aprovechamiento de los recursos existentes, le confiere significancia y

refuerza el interés por continuar y/o profundizar las acciones encaradas; así como diseñar nuevas que atiendan a necesidades y demandas emergentes. En este sentido, se ha planeado una nueva etapa, la cual proyecta poder alojar en esa estructura web preexistente al «Geoportal de las áreas metropolitanas de la Provincia de Santa Fe».

Los SIG se han convertido en el principal medio para realizar plataformas y análisis de datos con el fin de proveer hojas de ruta que aborden las distintas problemáticas concretas que demandan efectiva gestión y planificación en el territorio.

Así, las áreas metropolitanas pueden constituir regiones (más o menos grandes y pobladas) susceptibles de ser alcanzadas por los objetivos y herramientas del ordenamiento territorial. Es de interés en esta nueva etapa del proyecto construir escenarios de base de las áreas metropolitanas santafesinas a partir de la implementación de un índice de calidad de vida (ICV) que integre dimensiones socioeconómicas, ambientales y de servicios en el marco del desarrollo sostenible. El propósito es que tales modelos puedan ser utilizados para el diseño de planes de ordenamiento territorial de los espacios urbanos más poblados existentes en la Provincia de Santa Fe.

En síntesis, esta propuesta de creación de mapas web basados en el uso de SIG —básicamente software libre— busca recopilar, organizar y administrar información geográfica —que se viene produciendo en el proyecto de investigación— relacionada con los indicadores de calidad de vida en procura de un mayor ordenamiento territorial de las áreas metropolitanas santafesinas. Es así como esta iniciativa podría colaborar, por una parte, a mostrar un panorama actual de la situación estudiada, brindando herramientas de ayuda para la comprensión de los posibles patrones espaciales de distribución y los factores relacionados con ella; y por otra, a poner a disposición esta información a las autoridades y a la comunidad en general para otorgar visibilidad a esta temática relacionada a indicadores tanto ambientales, sociales como de infraestructura, en articulación con los ODS en el marco la nueva agenda del desarrollo sostenible.

Se plantea, además, evaluar la factibilidad de sistematizar la información bajo normas y estándares que rigen en la Infraestructura de Datos Espaciales de Argentina (IDERA) para potencialmente crear un nodo de Infraestructura de Datos Espaciales (IDE) dentro de la red y vehiculizar, tal como se ha mencionado en el párrafo anterior, dicha información a través de esta plataforma.

El plan de trabajo se sustentará en resultados provistos por medio de indicadores, índices y, eventualmente, variables relacionadas a la calidad de

vida, desagregadas a distintas escalas espaciales: radios censales, distritos y áreas metropolitanas.

En línea con lo anterior, cabe señalar que para poder avanzar en la generación de planes de ordenamiento territorial es necesario conocer el estado de situación actual y entender las diferencias o desequilibrios que existen en el territorio. Es por eso que en el transcurso de la formulación de diagnósticos es fundamental indagar y entender los procesos de diferenciación que habitan en los territorios. En este caso, el ICV de la población es un instrumento ampliamente utilizado en Argentina para los estudios socioespaciales de escala urbana y metropolitana.

Por otra parte, es dable mencionar que el interés por estos estudios focalizados en la escala urbana se ha incrementado en la medida en que continúan avanzando los SIG y el desarrollo de las herramientas para el manejo de importantes volúmenes de información, junto a la disponibilidad de bases de datos con alto grado de desagregación espacial.

En consonancia con lo señalado, se propone que el Geoportal pueda continuar con el multipropósito de articular la investigación, la enseñanza y la extensión. A su vez, se entiende que es un espacio propicio para la formación de los recursos humanos involucrados y, simultáneamente, de eventuales becarios y adscriptos que se incorporen a esta iniciativa. En suma, es una instancia que brinda herramientas y saberes que contribuyen a la formación particularmente en el grado universitario, en un contexto de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores.

En el campo de la enseñanza, se dará continuidad al diseño de estrategias y al abordaje de metodologías innovadoras, así como a la interpelación de aquellas cuestiones metodológicas «más tradicionales» con el propósito de potenciar el aprendizaje del estudiantado acrecentando su capacidad crítica, participativa y autónoma. Tal como lo expresa Maggio (2020):

en un contexto en el que la construcción de conocimiento se acelera de modos inéditos en la historia de la humanidad (Frey, 2012) la práctica de la enseñanza y la experiencia de aprendizaje en la universidad son espacios prolíficos para la creación de conocimiento original (...). El aula universitaria es el ámbito donde formular esas preguntas redefiniéndose, así como motor de producción de conocimiento original y recuperando relevancia en la sociedad. (120)

REFLEXIONES FINALES

Muchas de las ideas y de los conocimientos que circulan en las aulas universitarias se construyen en el marco de distintos procesos y prácticas que conjugan diferentes saberes y ámbitos de realización. Una muestra de ello son los proyectos de investigación, de extensión y/o vinculación tecnológica que llevan adelante integrantes de una comunidad educativa (docentes, investigadores, estudiantes, graduados) cuyos aportes y/o resultados suelen ser reunidos en distintas producciones y retroalimentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es así como se produce la articulación entre docencia, investigación y extensión. El avance de las tecnologías brinda diversas herramientas para la explicación y comprensión de distintos fenómenos al interior de las disciplinas. Desde la Geografía, los SIG son una herramienta fundamental que ayudan a entender diversos fenómenos abordándolos desde una mirada espacial. En este sentido, los geoportales proporcionan acceso directo a la información construida a partir de datos públicos mediante servicios interoperables. De esta manera, estos dispositivos web se constituyen como una estructura virtual, formada por un conjunto de recursos de hardware y software con tecnología SIG que permiten efectuar la puesta en línea de información a través de internet.

La construcción de conocimiento colaborativo a partir de temas de agenda pública refuerza y potencia el sentido de la educación cuyo fin, entre otros, es abrir puertas para problematizar y contribuir a dar respuestas a situaciones para las cuales los saberes, conocimientos y prácticas aprendidas hasta el momento no son suficientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUZAI, GUSTAVO** (2014). *Mapas sociales urbanos*. Editorial Lugar.
- BUZAI, GUSTAVO** (2015). *Análisis espacial en Geografía de la Salud*. Lugar Editorial.
- BUZAI, GUSTAVO Y HUMACATA, LUIS** (2016). *Implementación de Tecnologías de la Información Geográfica en la enseñanza de la Geografía*. MCA Libros.
- BUZAI, GUSTAVO; BAXENDALE, CLAUDIA; HUMACATA, LUIS Y PRINCIPI, NOELIA** (2016). *Sistemas de Información Geográfica. Cartografía Temática y Análisis Espacial*. Lugar Editorial.

- BUZAI, GUSTAVO; HUMACATA, LUIS (...)** PRINCIPI, NOELIA (COMPS.) (2019). *Teoría y métodos de la Geografía Cuantitativa. Libro 2: Por una Geografía empírica*. INIGEO. Universidad Nacional de Luján.
- GARCÍA DE LEÓN, ARMANDO** (2020). Indicadores básicos y tendencias espacio-temporales en 20 países por mortalidad COVID-19. *Revista Posición*. Dossier: análisis geográfico del COVID-19. Instituto de Investigaciones Geográficas. Universidad Nacional de Luján (3).
- GÓMEZ, NÉSTOR JAVIER** (2020). Análisis territorial de la incidencia de COVID-19: modelización e índice de calidad de vida em Santa Fe, Argentina. *Revista Nupem* (Brasil).
- GÓMEZ, NÉSTOR JAVIER** (2020). Potencialidades del Geoportal sobre el COVID-19 en la Provincia de Santa Fe. *Geografía y Sistemas de Información Geográfica (GEOSIG)*. *Revista digital del Programa de Docencia e Investigación en Sistemas de Información Geográfica (PRODISIG)*. Universidad Nacional de Luján, Argentina.
- GÓMEZ, NÉSTOR JAVIER; CARÑEL, GRISELDA Y TARABELLA, LAURA** (2018). Municipios y calidad de vida: análisis de la cobertura de servicios básicos en la provincia de Santa Fe entre 2001 y 2010. *Revista Espacio y Desarrollo* (32), 55-74. <https://doi.org/10.18800/espacioydesarrollo.201802.003>
- GÓMEZ, NÉSTOR JAVIER; PERETTI, GUSTAVO (...)** FABRICIUS, CLAUDINA (2020). Diseño e implementación de un Geoportal del Covid-19 en la Provincia de Santa Fe. 7mas. Jornadas de Geografía, docencia, investigación y extensión «Geografías: ausencias y compromisos en un mundo dinámico y diverso».
- HUMACATA, LUIS** (2020). Mapeando el COVID-19 en los partidos de la cuenca del río Luján. Proyecto de investigación y extensión. Instituto de Investigaciones Geográficas. Universidad Nacional de Luján. Luján.
- INIESTO, MARÍA Y NÚÑEZ, AMPARO** (2014). Introducción a las Infraestructuras de Datos Espaciales. Instituto Geográfico Nacional. Gobierno de España.
- MAGGIO, MARIANA** (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. www.revistacampusvirtuales.es
- PICKENHAYN, JORGE** (2009). Marco teórico y campo operativo en Geografía de la Salud. En Pickenhayn, Jorge (Comp.). *Salud y enfermedad en geografía* (pp. 11-34). Cap. 1. Lugar Editorial.
- POMBO, DAILA** (2020). El impacto de las geotecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía en tiempos de COVID-19. *Cardinalis. Revista del Departamento de Geografía*. FFyH-UNC. Año 8 (15), 2º semestre 2020, 76-97. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/index>
- RAMÍREZ, LILIANA** (2020). Evolución, distribución y difusión del COVID-19 en Argentina: primer mes (03/03/2020-02/04/2020). *Revista Posición*. Dossier: análisis geográfico del COVID-19. Instituto de Investigaciones Geográficas. Universidad Nacional de Luján (3). Luján.

REYNOSO SILES, DANNY (2020). Distribución y evolución espacial del COVID-19 en el municipio de La Paz (Bolivia). <https://www.youtube.com/watch?v=ayytab0unxU&t=63s>

Fuente

INSTITUTO PROVINCIAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (IPEC). Provincia de Santa Fe.

MINISTERIO DE SALUD DE SANTA FE (2020). Situación de los casos descartados, confirmados y sospechosos en estudio de Coronavirus. <https://www.santafe.gob.ar/ms/covid19/partes-e-informes-diarios/>

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Situation Report – 198. https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200805-covid-19-sitrep198.pdf?sfvrsn=f99d1754_2

PARTE 4

Virtualización de la enseñanza
y reconfiguraciones
de las prácticas docentes
en el grado y posgrado

10 Ensayo para pensar con otros

Graciela Frigerio

Hay que inventar respiraciones nuevas.

Roberto Juarroz, *Poesía vertical* 19.

PARA INICIAR UNA CONVERSACIÓN

Queremos comenzar recordando el modo en que María Pía López describe a la cultura: «El aire en el que se forman las vidas, allí donde los conflictos resultan angustiantes y son dilemas prácticos» (2017:155).

Esas palabras acompañan aquello que deseamos abordar y las reflexiones que nos proponemos compartir en este ensayo sobre lo que (nos) ha acontecido. Esa interrupción casi universal y simultánea de los modos de llevar adelante todas las actividades que, al poner en jaque a todas las dimensiones de lo político-social-económico, afectó a toda la comunidad y a cada sujeto singular.

No hacía tanto que el tan anunciado como prometedor¹ siglo XXI había echado a rodar su calendario cuando un cimbronazo hizo trastabillar las habitualidades aposentadas, poniendo en jaque costumbres cotidianas, obligando a inventar «modos covidianos» de llevar adelante las vidas al tiempo que el aire, ese esencial elemento para la existencia, se volvía menos o nada confiable. No se trataba solo del aire como elemento empírico imprescindible para la existencia el que pasó a ser sospechoso dado que responsable de transportar lo que ponía en peligro la salud y lo que podía apresurar la muerte de cualquiera. Se trababa, simbólicamente, del aire que tanto en los ámbitos públicos como en los recovecos de los espacios institucionales,

¹ A propósito de la promesa, sugerimos la lectura de Crepon, Marc et de Launay, Marc (2004): *La philosophie au risque de la promesse*. Bayard. También sugerimos la obra de Chrétien, Jean-Louis quien ha explorado distintas perspectivas acerca de las promesas, proponiendo asociaciones interesantes.

grupales e íntimos se enrareció, para terminar oficiando de analizador de modos de estar siendo unxs con otrxs, es decir de las maneras de posicionarse en lo colectivo y común.

La pandemia de COVID-19 usó su corona para atacar cuerpos y formas instituidas, desbaratando modos organizacionales, afectando subjetivaciones siempre en curso, alterando los lazos sociales, relaciones intergeneracionales, vínculos interpersonales, metiéndose en todos los huecos y desplegándose en pantallas la época trabajó moldeando subjetividades, dando lugar a unas formas de ellas acerca de las cuales aún no sabemos mucho y solo podemos hipotetizar. Sería difícil considerar que ese temblor no hizo tratabillar las instituciones, los actos y gestos de la transmisión.

Es de esperar *efectos après-coup* no repertoriados, por lo que parece necesario abrir interrogantes y registrar que, en materia de educación, late la pregunta acerca de los caminos que tomará la enigmática pulsión epistemofílica y los senderos por los que transitará la relación de saber.

«¿Cómo no temblar?». Hacemos nuestra la pregunta con la que titulaba hace años Jacques Derrida una conferencia (2020) en la que abordaba lo que mueven y conmueven ciertos acontecimientos. En el año 2020, el conjunto de las dimensiones de los intercambios se vieron concernidas en simultáneo en todo el mundo por un ataque viral: ¿cómo no temblar?

La pandemia puso en alerta las políticas públicas sobre las vidas, se tomaron decisiones —en todo el mundo— a propósito de las cercanías posibles y las impedidas, acerca de los desplazamientos, limitándolos a lo y lxs esenciales, se impuso la obligación de guardar casa (para no guardar cama, para no sobrecargar los servicios de salud confrontados a un desafío fuera de toda planificación que desbarató cualquier cálculo) intentando que la fábrica de cadáveres no fuera aún más devastadora. La imposición de distancias entre los cuerpos acostumbrados a moverse entre muchxs otrxs, ahondaron los clivajes entre clases y sectores de clase. Desigualdades previas fueron incrementando su profundidad y se extendieron en un marco de innegables y numerosas medidas desesperadas para intentar proteger las vidas evitando que los retoños de la corona viral se transformaran en ángeles de la muerte.

Se produjo un silencio inusual en los ámbitos laborales, las oficinas se vaciaron como en un simulacro de vacaciones, los pasillos se desertificaron y las aulas no pudieron albergar el bullicio de las relaciones pedagógicas, al tiempo que se multiplicaban intentos (muchos desesperados) para que algunas continuidades perduraran.

En «refugios» de distinta textura y dimensión, hubo que inventar inverosímiles espacios al interior mismo de los ámbitos privados, generar huecos, nichos, trincheras en pasillos o en salas hogareñas multiuso para conectarse,

trabajar, estudiar. Se volvió habitual entonces ver cuerpos fragmentados, intentar conversar con rostros pixelados o con rectángulos negros petrificados, someramente identificados con nombre o con apodos, en los que era difícil visualizar, vislumbrar las formas de estar presente o de ausentarse. ¿Cómo entender la presencia? ¿Qué diferencias y disherencias (Sperling, 2018) se pusieron en juego en relación con la presencialidad pre-pandémica? Hay tanto por saber...

La situación produjo efectos inmediatos en todas las dimensiones de las vidas, en todo el mundo, al unísono, pero sin homogeneidad.

Los cuerpos registraron las horas de inmovilidad, las columnas se hicieron cargo de lo producido por sillas (no siempre cómodas), los ojos fueron sintiendo el cansancio de las horas de pantalla, las atenciones se dispersaron por largos momentos, la soledad adoptó de a ratos dedicación a tiempo completo y las relaciones personales quedaron tratando de tramitar, a como cada quien pudiese, un exceso de endogamia o una sobredosis de no contacto con otros. Fue necesario para todxs vérselas con distintos distanciamientos, proximidades posibles y projimidades en reformulación, la textura de los lazos sociales entró en una faz activa de reformulación. Los llamados «lazos débiles» (o superficiales) a los que aludía el sociólogo Mark Granovetter parecen ser reconsiderados y requerir nuevas conceptualizaciones.²

Los sueños se alteraron, no sabemos aún qué restos diurnos crearon remansos o pesadillas y qué restos nocturnos se expresaron en las horas de vigilia.

Las reacciones políticas tuvieron sus diferencias y matices, pero no pudieron permanecer indiferentes frente a lo desbaratado. Aparecieron modos diversos de intervenir frente a una vulnerabilidad que estallaba.

No vamos aquí a explicitar acuerdos o desacuerdos con las medidas que se adoptaron, las reglas que se prescribieron, solo vamos a subrayar que coincidiendo con los que señalan la interacción continua, el entrelazamiento entreverado entre el mundo externo objetivable y los vericuetos del mundo interno de los sujetos, damos cabida a la hipótesis que advierte acerca de la estrecha relación entre los modos político-sociales de posicionarse e intervenir ante la vulnerabilidad humana y las maneras de llevar adelante las relaciones con el saber.

¿Qué huellas de todo lo acontecido quedarán en las tramas sociales, en las relaciones políticas, en las tramas institucionales, en las vidas vividas (Phillips, 2012) en las posiciones subjetivas y en las relaciones pedagógicas?

² Sugerimos visitar la lectura que se lleva a cabo en: Gefen, Alexander et Laugier Sandre (Dir.) (2022). *Le pouvoir des liens faibles*. CNRS.

A pesar de algunas prepotencias teóricas o de la violencia de la opinología, no lo sabemos a ciencia cierta. La idea misma de ciencia cierta quedó opacada ante la evidencia de lo no sabido, de lo sabido no pensado (Bollas, 2013)³ incluso de la voluntad de ignorar⁴ que acompañó al acontecimiento.

Ahora, cuando desde hace algunos meses parece haber quedado atrás ese haber formado parte de una película de ciencia ficción, se vislumbra que en algunas instituciones, se sostiene la necesidad y el deseo de elucidar y elaborar sin caer en simplificaciones, sorteando frases hechas, discutiendo idealizaciones (ese modo de naturalizar y banalizar los modos de dar trámite a lo potencialmente traumático), desmintiendo la idea de normalidad y dando lugar a pensar que todo repliegue nostálgico hacia modos anteriores sería más una encerrona que una apertura a otros tiempos posibles y que, toda forma irreflexiva de fuga hacia adelante, hacia un futuro aparentemente prometido por las nuevas tecnologías, dejaría de lado las preguntas acerca de los efectos de las decisiones que se adopten sin ni siquiera interrogarse acerca de los efectos posibles (deseables e indeseables o perversos) de aquello que se impulse movilizado exclusivamente por las idealizaciones, las entronizaciones de modos pendientes de investigación o atrapados en los cercos cognitivos de la época.

ENSAYANDO

Escribimos no sin dudas, buscando dar forma a unas reflexiones. Lo hacemos en un tiempo que, como hemos mencionado, parece ofrecer razones para pensarlo sin complacencias, lo que tal vez reclama un cierto coraje a la vez que convoca y requiere una cierta prudencia. Por eso nos gusta pensar estas líneas como un ensayo, un intento de palabras que bosquejen unas consideraciones e inviten a conversar.

³ La noción de «lo sabido no pensado» ha sido específicamente desarrollada por el psicoanalista Christophe Bollas; ver entre otras de sus obras, Bollas, Ch. (2013). *La pregunta infinita*. Paidós.

⁴ Salta a la vista la manera en que se sortea toda una producción intelectual que se plantea preguntas. A modo de ejemplo los aportes de los trabajos compilados y coordinados por Biagini, Cedrix; Cailleux, Christophe et Jarrigue, François (2019). *Critiques de l'école numérique*. L'échappée. En especial sugerimos los trabajos dedicados a la Universidad (pp. 273 a 362). Para explorar estas cuestiones la obra de Pierre Legendre es de mucho interés.

La conversación no es una actividad fácil, requiere una disponibilidad para el ejercicio de la hospitalidad al «más de uno / más de una» (lenguas, disciplinas, posiciones, perspectivas). Es decir, necesita una cierta renuncia a toda pretensión de uniformidad, homogeneidad o consenso.

Vale la pena insistir en señalar que, algunas universidades, en ocasiones (esta es una de ellas), ofrecen una extraordinaria posibilidad de interlocución, se permiten el bullicio de los intercambios, la recepción de conceptos viajeros, la extranjería de pensamientos a contramano de las hegemonías que cada temporalidad intenta instituir.

Las universidades (algunas) en oportunidades, esta es una, invitan a explorar lo que se ignora, aceptan que el trabajo en los terrenos de la incertidumbre forma parte de los senderos del querer saber.

A la vez que vamos escribiendo estas líneas se desata una avalancha de asociaciones.

Volviendo a la época: podría decirse de ella que da a ver metamorfosis (Coccia, 2021) y mutaciones (entre otras lo que vienen a alterar las inteligencias artificiales, cuerpos ampliados, robotizaciones, cambio climático, retrocesos hacia formas arcaicas de tratar las diferencias). Sería entonces a considerar que se trata de una época tormentosa y atormentada marcada por un cierto desenlazamiento de la pulsión de muerte como lo hemos avanzado en otros trabajos, mencionando a la pleonexia, el conformismo, las arrogancias, las desconfianzas que parecen estar acechando a todos los lazos (Frigerio, 2020).

En poco tiempo se suman razones para miedos nuevos y reactivación de angustias: las desigualdades no cesan de incrementarse, un virus despótico se permitió desordenar en simultáneo todas las dimensiones de la vida en común en todo el mundo, la ciencia en la que se depositaba cierta omnipotencia parece desconcertada; lo que se suponía irrepetible se repite y una nueva guerra se suma a la multiplicación de los conflictos armados que surgen en distintos lugares del mundo donde ambiciones e intolerancia promueven crueldades; el llamado cambio climático quiere hacernos saber lo que parece querer ignorarse y cotidianamente se ponen en evidencia las torpezas de los habitantes del mundo para conservar lo que la vida requiere para mantenerse.

Es en esa marejada que intentamos ensayar, reconsiderando, insistiendo.

Las preguntas se suceden: ¿cómo se significarán *presencia*, *proximidad*, en tiempos paradójicamente tan «congelados» (Davoine y Gaudillière, 2011) como «acelerados» (Hartmut, 2010)? ¿Qué será de la «atención profunda» (Stiegler, 2008), el circuito largo de la conciencia que requieren la reflexión y el estudio en tiempos de su obstaculización y la promoción de los circuitos cortos de la «atención» fugaz?

UNA PEQUEÑA EXPERIENCIA EN UN CONTEXTO DE ACCIÓN ESPECÍFICO

Desde nuestro «estar siendo» parte de la FHUC nos identificamos con la iniciativa institucional de dar a pensar y buscar saber.

Sin pretensión de generalización, renunciando a toda prescripción, nos proponemos poner a consideración unas asociaciones acerca de aquello que habría influido para que una «comunidad intelectual», en el territorio de una instancia de posgrado, un Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación que tuvo que vérselas en la mitad de la cursada de su primera cohorte con la interrupción de la presencialidad recurriendo a la virtualidad, conservara su grupalidad,⁵ la continuidad de sus intercambios, sus encuentros (en formato virtual), sin haber realizado modificaciones en su estilo de trabajo (trabajo en seminario) manteniendo la intención de seguir pensando y confiando en la capacidad de elaboración y producción conceptual de cada unx de lxs doctorandxs.

La cohorte se mantuvo sin disgregarse, la presencialidad en la virtualidad fue de asistencia perfecta, los intercambios se multiplicaron, viajaron sugerencias y lecturas de unos a otros, se incrementaron los comentarios de aliento que tomaron muchas veces forma de mensajes de voz que sostenían entre encuentro y encuentro (virtual) una cercanía sonora, que ansiaba volver a concretarse en el Aula 4.

El Aula 4 había sido y volvió a ser el espacio habitual de los seminarios doctorales. A lo largo del tiempo se fue coloreando simbólicamente con los tonos de todas las virtudes y en el mismo se reinstalaron las presencias corporales cuando fue posible concretar allí el llamado «tercer encuentro de escribientes», instancia con la que concluyó la cursada.

Nos importará aquí destacar algunos aspectos de lo que bien podría llamarse *avant-coup* (lo previo al acontecimiento que trastocó todas las habitualidades) «relacionados» con una forma de preguntar, de hipotetizar acerca de los «efectos» de lo abierto en ese «antes», manifestando la inquietud acerca de lo muy impreciso e inconcluso repertorio de los efectos en todos los ámbitos y específicamente en los de la educación.

Sabemos que en los lazos que conciernen a la «transmisión», la «elaboración» y la «elucidación» de lo que acontece en esos territorios, los

⁵ Sugerimos para abordar los efectos de ciertas grupalidades, la lectura de la producción que expone de manera sistemática la *Revue de Psychotherapie Psychanalytique de Groupe*, en especial su número 75 (2020). *Faire groupe, un soin*. Ed. Érès.

«efectos» se irán manifestando en un *après coup*, un a posteriori que irá resignificando en «tiempos imprecisos» expresando las sucesivas remodelaciones de las interpretaciones sobre lo previamente experimentado. Sabemos que el *après-coup* se expresará en escenarios y escenas que ya no formarán necesariamente parte de la institucionalidad que albergó lo puesto en común y se evidenciará en «lazos otros» (es decir tendrá su protagonismo en otros tiempos, otros saberes, ofrecidos a otros destinatarios desde subjetividades trabajándose a sí mismas), cobrando otras figuras, en otros territorios sociales e institucionales.

UNOS MODOS DEL ANTES (DEL AVANT-COUP)

Las expresiones que hemos mencionado, como aquellas a las que haremos referencia, forman parte de los rasgos de la presentación identitaria de un doctorado en cuya propuesta era cuestión de «conceptos y nociones viajeros» (transmisión, elaboración, elucidación, efectos, temporalidades, subjetividades, cuerpos...) abiertos a más de una traducción, dispuestos a exploraciones que renunciaban de antemano a cualquier aplicacionismo (la lectora/ el lector podrán rastrearlos en el documento que oficia de presentación de la carrera).

Importa destacar que la obligada virtualidad se instaló como un modo de presencialidad posible, de manera provisoria cuando ya había transcurrido más de la mitad de la cursada. Es decir, después de muchos meses de encuentros que incluían al compás de los seminarios, en las discusiones e intercambios conceptuales, abrazos al llegar y al despedirse, reuniones en la cafetería incluidas las conversaciones en la cola en cada pausa, las charlas bajo el alero, los almuerzos en distintos lugares del predio, las cenas charloteadas en una organización por subgrupos varios y variables, las afinidades intelectuales creadas y renovadas en cada seminario, y el «entre», entre sujetos, tiempos, tematizaciones y seminarios, en el bullicioso polifónico de una «comunidad intelectual» a la vez en formación y trabajando con sus tensiones y las necesariamente conflictivas interrogaciones sobre los cercos cognitivos.

La cohorte había ido constituyéndose en «comunidad» (es decir en un conjunto marcado por la posibilidad de la apuesta de confianza) forjando una grupalidad (es decir unos lazos que entrelazaban las «relaciones de saber» con una intersubjetividad circulante, como la biblioteca que se había creado, propiciando formas móviles de socialidad que en su conjunto dieron

lugar a un *holding*. Hipotetizamos que esa fue una variable importante en los tiempos en los que era necesario «sostener» de manera suficiente y simultánea las «continuidades» y los «acontecimientos», es decir las «interrupciones» de las formas naturalizadas de continuidad del tiempo institucional y académico.

En ese «sostener», no es un dato menor señalar que la FHUC ofició para el doctorado, en todas las instancias y dimensiones, en los tiempos del antes, durante y después del acontecimiento, su función institucional en las expresiones de anfitriónaje, acompañamiento, apoyo, con una cuidadosa proximidad y cercanía.

Era y siguió siendo usual que integrantes del Comité Académico compartieran tramos de los seminarios con independencia de quienes hubieran asumido la responsabilidad de impartirlos. Era y siguió siendo habitual que las autoridades se hicieran presentes con asiduidad (también en la virtualidad) para alentar la producción. Todos los equipos, posgrado, bedelía, alumnado colaboraron para que se mantuviera efectivamente, simbólicamente abierta el Aula 4 aún a la distancia física y geográfica.

El equipo de coordinación del doctorado estuvo presente en cada uno y todos los encuentros que se concretaron por Zoom (cómo lo habían estado en la presencialidad previa).

Los rostros se mantuvieron visibles y fue a «cara descubierta» que se transitó el tiempo en el que se recurrió a la virtualidad. Los rostros pixelados se veían con los ojos de un reconocimiento recíproco instalado desde la hospitalidad del inicio. Esa hospitalidad no se interrumpió.

Por supuesto las distancias geográficas no podían recorrerse, pero la proximidad subjetiva pareció alcanzar casi siempre para que esa distancia no se tornara lejanía institucional, distanciamiento o se significara como desentendimiento.

Sería injusto omitir estas referencias que se vuelven elucidatorias al momento de formular una hipotetización que señale la asociación entre modos de funcionamiento institucionales, formas del instituir, confianzas donadas (y honradas ya que al momento de redactar estas líneas se están presentando para su evaluación cinco tesis doctorales concluidas cuando la pospandemia apenas despunta), relevancia acordada a la indagación. Proximidades entre doctorandos y doctorandas creadas por afinidades electivas, solidaridades entre pares y generosidades recíprocas obraron fortaleciendo relaciones de saber y deseos de investigar.

Tampoco podemos omitir que se había creado una grupalidad cuya consistencia probablemente fue un factor determinante para que no se disolvieran los lazos.

Por supuesto, no se trata de construir una idealización, ni de inventar atributos homogeneizantes, por ello cabe consignar que los matices existieron, que hubo diferentes modos de transitar la cursada antes de la interrupción de la presencialidad, maneras varias de «estar siendo» doctorando o doctoranda en todos los tiempos, formas diversas de expresar relaciones diferentes con el doctorado. Siempre coexistieron posiciones diversas en las opciones acerca de por qué investigar, qué indagar y cómo hacerlo, se evidenciaron y se desplegaron inscripciones múltiples en «filiaciones simbólicas» singulares. Entendemos que todo ello forma parte de la diversidad en la semejanza, de las diferencias que se alojan en lo común, han sido y son parte constitutiva de una comunidad que no se quiso homogénea y que, hipotetizamos no se dejó atrapar por los aspectos mortíferos que proponía una época tan compleja como difícil de atravesar como se puso en evidencia en las presentaciones de los avances que se compartieron en el tercer y último encuentro de escribientes.

Quizás a esta altura de la lectura las y los que siguen estas líneas estén preguntándose por qué, un ensayo incluido en una publicación que se propone pensar algo de las formas virtuales que se multiplicaron en tiempos de «vida covidiana» y que podrían incorporarse a la vida universitaria en el cuarto nivel como opción voluntaria, eventualmente prioritaria, aborde para comenzar los aspectos mencionados.

Compartiremos algunas de nuestras razones.

En términos de un pensar la vida de las instituciones, los devenires de lo institucional y de las «institucionalidades nuevas» resaltamos que las mismas no se gestan sin portar las trazas de órdenes simbólicos previos. Nos es sumamente difícil abordar una reflexión sin contextualizarla y sin dar, aunque fuera someramente, cuenta de algunos rasgos identitarios del contexto de acción específico y general de su época.

Nos animamos a señalar que los modos de transitar la virtualidad en la educación estuvieron marcados y afectados tanto por «modos anteriores» de las relaciones institucionales, los estilos propuestos y desplegados de las relaciones de saber y los posicionamientos grupales y de cada sujeto singular ante el acontecimiento que sacudió las «vidas cotidianas» como por los corajes nuevos que se descubrieron al intentar sostener los gestos de transmisión, las capacidades no necesariamente anteriormente ejercidas, una creatividad motora, voluntades que se visibilizaron de pronto, inteligencias que se expresaron y reconocieron forzadas por la adversidad.

La vida covidiana requirió esfuerzos para elaborarse y para que pudiera mantenerse algo de una vida en común. Todas las dimensiones de la vida

social estuvieron sacudidas en simultáneo en todo el planeta, por el acontecimiento y sus consecuencias.

La ya señalada profundización de desigualdades materiales convivió con modos inusuales de solidaridades políticas, corajes comunitarios extraordinarios, esfuerzos familiares y singulares que se pusieron en juego para hacer frente a las situaciones extremas. Apatías teóricas, coexistieron con imaginarios motores; indiferencias abroqueladas con sensibilidades disponibles.

Nada quedó intacto, nadie salió indemne de ese tembladeral de las relaciones económicas, culturales y sociales que alteraron y siguen alterando las vidas.

El conjunto de la sociedad no apreció de la misma manera las respuestas que se dieron, ni las medidas que se adoptaron. No hay unanimidad en la valoración de los modos de hacer frente en emergencia a un incremento de las dificultades de todo tipo.

Las críticas abundan, las nostalgias acechan, proponiendo re–instalar lo que estaba antes del acontecimiento, un regreso (imposible) a un pasado (no necesariamente justo). También acechan carreras hacia lo aún no pensado.

La ilusión de una cotidianeidad que ignore preguntas tiene sus adeptos. La tentación de una fuga hacia adelante liderada por los escapistas de las complejidades del presente o los ilusionistas de planificaciones estrictas que desconocen los avatares de lo real y de la realidad.

No se trata de negar el papel importante que jugó (no solo en nuestro doctorado y en nuestra experiencia grupal) la posibilidad de asegurar unas continuidades en el trabajo de biografías intelectuales habitadas por el deseo de investigar. Poder mantener la oferta de los seminarios en las frecuencias previstas, cumpliendo con los tiempos y cargas horarias asignados (aun cuando todo esto, importantísimo sin duda no sea necesariamente suficiente para que no se interrumpan búsquedas de saber), manteniendo activo el principio de lo que significa un seminario, sin adoptar modalidades simplificadoras, sin funcionar en lo que Carnino y Jarrige (2019:293–329) abordan como estado de «hipnosis» propiciada por el recurso a lo virtual.

No se trata entonces, desde esta perspectiva, de colaborar en la entronización de una modalidad (virtual) cuyos efectos están aún lejos de investigarse desde las perspectivas de su intervención en transformaciones de las «relaciones de saber» y de las «relaciones sociales», ambas siempre en una interacción de afectación recíproca.

¿De qué forma la institucionalización generalizada de modalidades virtuales —eventualmente privilegiadas y generalizables— afectará a mediano y largo plazo ambas dimensiones de la vida de los sujetos? En verdad no se

sabe. Pero ya comienzan a expresarse preocupaciones (Biagini, Cailleux et Jarrige, 2019).

Más allá (o más acá) de las universidades y en especial de la vida académica en el llamado cuarto nivel, se había comenzado a expresar la preocupación por el por-venir la de «opción sublimatoria» aun cuando la misma pareciera haberse sobrepuesto al aire de la época y se perciba que no son pocos los que están trabajando para inventar respiraciones nuevas, reinstalar confianzas erosionadas y no perder de vista en ninguna pantalla el reconocimiento a toda otredad. Reconocimiento que oficia, como lo señala Paul Ricoeur (2004), como la puerta de entrada al conocimiento, invitación a dar trámite a la pulsión epistemofílica sobre la que Sigmund Freud proporcionó unas pistas que quizás sea interesante visitar.

Tal vez haya que considerar que son posiciones institucionales posibles las que propician entretejidos de confianzas, efectivizan reconocimientos, sostienen ofertas de relaciones de saber expuestas con generosidad, trabajan instalando proximidades y proximidades, producen como efecto posible el oficiar de sostén en las adversidades epocales, sociales, colectivas y singulares construyendo un apuntalamiento significativo para el trabajo intelectual singular y grupal. Entendemos que esto podría al menos ofrecer material para comprender qué se puso en juego en el doctorado Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación y por qué se sostuvo una cursada, una cohorte y unos trabajos que están deviniendo tesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIAGINI, CEDRIX; CAILLEUX, CHRISTOPHE & JARRIGUE, FRANÇOIS** (2019). *Critiques de l'école numérique. L'échappée*.
- BOLLAS, CHRISTOPHE** (2013). La pregunta infinita. Paidós
- CARNINO GUILLAUME ET JARRIGE FRANÇOIS** (2019). L'université sous l'hypnose numérique (pp. 293–329). En Biagini, Cedric; Cailleux Christophe et Jarrige François (Coord.). (2019). *Critiques de l'école numérique*. Ed. L'échappée.
- CHILLIDA, EDUARDO** (2005). *Escritos*. La fábrica.
- COCCIA, EMANUELE** (2021). *Metamorfosis*. Cactus.
- DAVOINE, FRANÇOISE Y GAUDILLIÈRE, JEAN-MAX** (2011). *Historia y trauma. La locura de las guerras*. Fondo de Cultura Económica.
- DERRIDA, JACQUES** (2020). ¿Cómo no temblar? *Revista Adynata* (17). <https://www.revista-adyната.com/post/c%C3%B3mo-no-temblar---jacques-derrida>
- HARTMUT, ROSE** (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La découverte.

- LÓPEZ, MARÍA PÍA** (2016). *Yo ya no. Horacio González: el don de la amistad*. Cuarenta Ríos.
- PHILLIPS, ADAM** (2012). *Missing Out: In Praise Of The Unlived Life*. Farrar, Straus and Giroux. Picador.
- RICOEUR, PAUL** (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Éditions Stock.
- SPERLING, DIANA** (2018). *La diherencia*. Miño y Dávila.
- STIEGLER, BERNARD** (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Flammarion.
- STIEGLER, BERNARD** (2016). *Dans la disruption. Comment ne pas devenir fou*. Babel essais 1521. Les Liens qui libèrent.

11 La expansión estética en la propuesta curricular de materiales para la enseñanza universitaria

Isabel Molinas

INTRODUCCIÓN

¿Es posible hacer un balance? No poner un punto final, por supuesto, sino señalar algunos puntos de referencia de nuestra navegación a través del océano viral.

Jean-Luc Nancy, *Un virus demasiado humano*, 2020.

La pregunta de Nancy a la que recurrimos en el epígrafe orienta el análisis que compartimos sobre el diseño de la propuesta curricular del seminario Materiales para la Enseñanza Universitaria de las carreras de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, en 2020.¹ Al respecto, nos interesa retomar su reflexión sobre la relevancia atribuida a la experiencia frente a una situación que describimos como «extraordinaria». El filósofo francés agrega los adjetivos «incierta y lábil» para calificar lo vivido durante la pandemia y argumenta sobre la suspensión de los saberes establecidos:

Hacer una experiencia es siempre estar perdido. Se pierde el control. En un sentido, uno nunca es realmente el sujeto de su experiencia. Es más bien ella la que suscita un sujeto nuevo. Otro «nosotros» está en gestación. Una experiencia supera, desborda, o bien no es una experiencia. Ella desborda su objeto con su sujeto. Comprender la experiencia, identificarla, es integrarla a un programa de experimentación, lo cual es muy distinto. Sin programa

¹ Ambas carreras son ofrecidas por la UNL, con sede en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Cabe destacar que son gratuitas para quienes enseñan en la institución y su inscripción también se ofrece a docentes de otras universidades. Información de referencia: Especialización en Docencia Universitaria (Res. ME 51/10,160/11, 2385/152641/17 y 2643/19 y RESFC- 2022-458-APN-CONEAU-ME, Categoría «A») y Maestría en Docencia Universitaria (Res. CS 156/16 – Res. ME 1308/20 – Acreditación CONEAU ME RSFC-2017-225 APN, Categoría «B»).

se toca lo incalculable, que por definición está fuera de precio y vale en sí, absolutamente. (2020:60–61)

Buscamos «hacer una experiencia», no como una consecuencia a posteriori del particular contexto en el que las prácticas reseñadas tuvieron lugar sino como una premisa que, junto a la inclusión de la expansión estética como rasgo distintivo (Valery, 1957 [2009]; Schaffer, 2000 [2005] y 2004 [2018]), orientara nuestras decisiones teóricas y metodológicas. Tal como lo señaló John Dewey (1916 [1998], 1925 [1948], 1934 [1996], 1938 [1960]), existe una mutua implicancia entre educación y vida, en cuya comprensión son claves la comunicación, es decir, el modo en el que al formular una experiencia tomamos distancia de ella para comprenderla y nombrarla (1916 [1998]:17), y la cualidad estética que podamos imprimirle, como componente que intensifica y contribuye a volver duradero lo vivido. Para el pedagogo americano las experiencias fecundas siempre tienen calidad poética, pertenezcan o no al ámbito artístico (1925 [1948]:488).

Asimismo, podemos afirmar que la dimensión estética, originariamente ligada a la filosofía, trasciende su especificidad disciplinar y ayuda a reponer la complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña y la conexión entre el conocimiento académico y el profesional, las artes, las ciencias, las tecnologías y los mundos natural y social (Molinas, 2022). Este es el motivo por el cual también retomamos en nuestro trabajo el planteo de Edith Litwin (2005) acerca del tratamiento de los contenidos de la enseñanza: «aquello que mostramos se transforma en modelo de una forma de razonamiento». De allí que hayamos organizado nuestra propuesta en siete consignas que recurren a diferentes lenguajes, discursos y materialidades. Como expondremos en el próximo apartado cada una de ellas recibe su nombre de actividades que expanden los territorios académico–disciplinares e invitan a transitar los terrenos anegadizos de la ficción literaria, las artes visuales, el mundo de la edición y las redes sociales, entre otros. Retomamos del campo de las artes visuales el concepto de curaduría (Balzer, 2014 [2018] y Hoffmann, 2017), para profundizar en la selección de los textos que incorporamos en las clases y, en particular, de las imágenes que compartimos en el ambiente virtual.

En síntesis, una lectura en perspectiva que, a la vez que reseña un conjunto de prácticas de enseñanza universitaria de posgrado, se interroga sobre el necesario rediseño de las interfaces educativas con posterioridad a la pandemia.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Destinado a docentes universitarios que se desempeñan en diferentes campos disciplinares y profesionales, el seminario propuso: 1) Profundizar en las relaciones entre didáctica y tecnología educativa; 2) Realizar aportes para el análisis, diseño y evaluación de medios y materiales para la enseñanza; y 3) Posibilitar la incorporación progresiva de las TIC en las prácticas de la enseñanza en la Educación Superior.

Para ello, la selección de contenidos incluyó:

Los medios y materiales para la enseñanza como tema y problema del campo de la Tecnología Educativa: aportes interdisciplinarios para su producción y análisis. La «didáctica tecnológica» como espacio en construcción.

Diseño y usos de materiales que enriquezcan la comprensión de los contenidos. Representaciones potentes y materiales ricos en derivaciones. Ambientes con alta disposición tecnológica. Criterios para el análisis y evaluación de propuestas de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo de las TIC: criterios y condiciones de acceso. Libros e hipertextos. Materiales multimediales, entornos virtuales, redes sociales. Efectos transferibles de la interacción con tecnología. Experiencias de inteligencia distribuida. (Res. CS 156/16)

El desarrollo de las clases comenzó con una explicación sobre la conformación del campo de la tecnología educativa, con referencias a las investigaciones de Litwin (1994, 1995, 1997, 2000, 2005 y 2008), de Mariana Maggio (2012, 2018 y 2022) y al análisis que Alicia Camilloni (2014) realiza en «Precariedad y solidez en el campo de las tecnologías educativas. En memoria de Edith Litwin». De esta primera serie de textos también formaron parte *Las leyes de la interfaz* de Carlos Scolari (2018) y «Nuevas interfaces para un mundo en pandemia», del mismo autor (8 de agosto, 2020), con el objetivo de reflexionar meta-analíticamente sobre el proceso de virtualización del cual la propuesta que reseñamos formó parte.

En esta arqueología del campo (Foucault, 1969 [1996]), focalizamos en dos definiciones que dieron cuenta de los desplazamientos producidos en su constitución y en el sentido de su inscripción en el ámbito de la didáctica. En 1994, Litwin definió a la tecnología educativa como «el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la

consecución de fines en los contextos sociohistóricos que le otorgan significación» (135). En 2005, define el campo de una «didáctica tecnológica» en tanto

cuerpo de conocimientos referidos a las prácticas de la enseñanza configuradas en relación con los fines que le dan sentido al acto de enseñar. Ese cuerpo de conocimientos, construido a la luz de experiencias que significan buenas prácticas de enseñanza, reconoce las influencias de las nuevas tecnologías (...) y las características de las estrategias docentes cuando son mediadas tecnológicamente. (18)

Al referirse a la construcción de una didáctica tecnológica, Litwin destacó la necesidad de «incorporar las mejores tradiciones de las propuestas de la tecnología educativa, y también trabajos de base empírica llevados a cabo mediante rigurosas propuestas de investigación» (18). En esta tarea es clave el estudio de los contextos y paradigmas teóricos, políticos, económicos y culturales que son constitutivos de la tarea docente. Para una primera ejemplificación recurrimos a dos imágenes representativas de un momento clave en la historia de la educación argentina: un pizarrón y el interior de la biblioteca del Colegio Superior «Justo José de Urquiza» de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. En días de pantallas táctiles y bibliotecas virtuales, estas fotografías nos colocan literalmente «ante el tiempo» (Didi-Huberman, 2000 [2006]) y nos revelan el modo en el que frente a ellas «el presente no cesa de configurarse» (12).

Una vez más, luego de pensar tanto en el uso del pizarrón como en el valioso acervo de la biblioteca mencionada, volvemos a los textos de Litwin:

Sean planeados o espontáneos, los pizarrones reflejan nuestras mejores estrategias, las más potentes, las más enriquecidas como parte de nuestra obstinación para que todos los estudiantes nos comprendan.

Cada nueva tecnología, al incorporarse, reproduce en los docentes la misma aspiración: facilitar su tarea, asegurar la comprensión, acudir en su ayuda frente a temas de difícil comprensión. La búsqueda por hacer memorable la información es la mejor de las aspiraciones docentes. (2008:149-150)

Con el objetivo, entonces, de «hacer memorables» los contenidos del seminario, incluimos en el desarrollo de las clases el enunciado de siete actividades: 1) Barrilete virtual; 2) Memoria de elefante; 3) Imágenes faro; 4) Facebook; 5) Croquis de la palabra; 6) *Teleshakespeare* y 7) Hacedoras. Todos

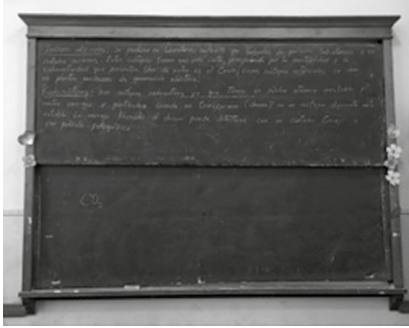


Imagen 1 y 2. Pizarrón e interior de la biblioteca del Colegio Superior «Justo José de Urquiza» de Concepción del Uruguay, Entre Ríos.
Fuente: Isabel Molinas

los nombres son intertextos que dan cuenta de la importancia de la polifonía y el diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la instancia de acreditación del seminario, se propuso optar por una de ellas.

Incluimos a continuación una breve sinopsis, en la que nos detenemos con mayor detalle en la primera actividad, por la productividad de las imágenes con las que trabajamos y por la ocasión que ofreció para reflexionar sobre la propia experiencia de cursado en el contexto de la pandemia.

Barrilete virtual

En esta primera actividad hicimos foco en los procesos de virtualización que se desarrollaron en todas las unidades académicas de la UNL, con el acompañamiento de equipos conformados en las distintas facultades y el apoyo del Centro de Educación y Tecnologías (CEDYT) de la Universidad. Para ello retomamos el ambiente virtual de una de las aulas que ya habíamos diseñado en el inicio del primer cuatrimestre de 2020, para la asignatura Introducción a la Comunicación, de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (FADU-UNL).² En su construcción habíamos incluido como imagen *top* el

² Aula virtual de la asignatura Introducción a la Comunicación, LDCV-FADU-2020 – Ambiente virtual FADU: <https://servicios.unl.edu.ar/aulavirtual/fadu/course/view.php?id=50>

diseño del colectivo «El fantasma de Heredia» para el álbum *Vivo Acá* de la banda Divididos (2003) y la metáfora del barrilete de la canción de Ricardo Mollo (2000), «Spaghetti del rock», que forma parte del mismo disco: «Remontar el barrilete en esta tempestad, / sólo hará entender que ayer no es hoy... / que hoy es hoy / y que no soy actor de lo que fui». Tanto el sentido de la imagen como el del epígrafe son relevados en la Bienvenida que también habíamos incorporado en la página de inicio. En tiempos de «besos por celular», invitábamos a sumar una imagen personal al *Padlet* de presentación y compartir las inquietudes en el espacio del foro. Finalmente, nos despedíamos con un *#yomequedoencasa*.³

En el ambiente virtual del seminario Materiales para la Enseñanza Universitaria, junto a la captura de la pantalla del aula que reseñamos, transcribimos información de la página de inicio de UNL Virtual sobre las estrategias de virtualización. Nos interesaba retomar la noción de customización y hacer mención al trabajo de puesta a punto de los espacios para la enseñanza y el aprendizaje:

La creación de los denominados Ambientes 2020 implicó personalizar, es decir, darles un formato específico, definiendo aspectos de usabilidad, estéticos y visuales, dejando listos los ambientes virtuales para los referentes de cada unidad académica. Detrás de esta meta, las áreas del CEDyT trabajaron de forma transversal y en equipo junto a los referentes de las Unidades Académicas, hilvanando procesos de colaboración e intercambio. Además de la creación y del diseño de los ambientes, se configuraron y crearon los respectivos usuarios y accesos para los actores de cada Unidad Académica. Por otro lado, se implementaron diferentes medios para las

³ Cabe aclarar que, durante el cursado de la mencionada asignatura, se hizo foco en el Diseño de Comunicaciones Visuales de la industria musical, por la afinidad del tema con los estudiantes y por la relevancia que el Diseño ha tenido y tiene en su desarrollo, desde el *packaging* de los primeros discos de pasta y de vinilo hasta los desarrollos tecnológicos contemporáneos (redes, *streaming*, festivales, entre otros). También nos interesaba trabajar en la construcción de un corpus de imágenes paradigmáticas de la historia del DCV y, al mismo tiempo, actualizadas y ricas en derivaciones. En *El Diseño Gráfico, una voz pública*, María Ledesma (2003) incluye un diálogo con El fantasma de Heredia, el cual nace como grupo de estudio experimental sobre comunicación visual y hoy es un referente ineludible. En la entrevista ellos retoman una frase del colectivo Grapus: «Nunca trabajé para algo en lo que no creyera» y precisan «trabajo en equipo, debate, amplitud de criterios, experimentación, compromiso, ideales, utopías, dar voz a los que no la tienen, etc.». Lo mencionamos como objetivo del cursado y, en el contexto de la pandemia, insistimos en la fuerza de las imágenes y en el potencial de las tecnologías.

comunicaciones necesarias y el acceso a información estratégica (CEDyT: 2020, Área de Desarrollo de Ambientes y Recursos Digitales).⁴

Explicitada esta tarea institucional, enunciamos las siguientes consignas:

2.1.1. Para profundizar en dichos procesos te proponemos la lectura de dos textos incluidos en la sección «Conocimiento Abierto» del mismo sitio web:

Ambrosino, Nicolini y Puggi (2019). Educación virtual y gestión académica: reconfiguraciones institucionales en escenarios transmediales. En Villanueva, Ernesto *et al.* (2019) *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Disponible en: <http://www.unlvirtual.edu.ar/blog/2019/11/06/educacion-virtual-y-gestion-academica-reconfiguraciones-institucionales-en-escenarios-transmediales/>

Lion, C. (2017). Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017, 33 – 42: <http://www.unlvirtual.edu.ar/blog/2018/04/18/5990/>

¿Cuáles son las categorías propuestas para el análisis de las estrategias de virtualización? ¿Qué vínculos es posible establecer con prácticas sociales y discursivas que se originan en los márgenes o «fuera de» las instituciones educativas? ¿Qué sucede con el diseño de interfaces y qué efectos se plantean en relación con la construcción de conocimientos? (Extensión sugerida: 1000 palabras.)

2.1.2. Retomar la pantalla de inicio y/o la presentación de una asignatura en cuyo desarrollo hayas participado o puedas consultar a quienes lo realizaron (entorno o aula virtual) y explicitar los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de contenidos y el diseño de la interfaz (menú, etiquetas, imágenes, materiales, links, entre otros). (Extensión sugerida: 500 palabras.)

2.1.3. Proponer un nuevo diseño para la misma página de inicio y/o la presentación antes descrita o para un nuevo espacio curricular que tengas previsto desarrollar. Fundamentar las principales decisiones. Retomar

⁴ CEDyT: 2020, Área de Desarrollo de Ambientes y Recursos Digitales: <https://www.unlvirtual.edu.ar/blog/2020/10/07/estrategias-de-virtualizacion-en-la-unlv/>

1.a. en la argumentación. (Capturas de pantallas + texto de 1000 palabras aproximadamente).⁵

Esta fue una de las actividades más elegidas en la instancia de la evaluación. En esta ocasión, el seminario se constituyó en un espacio de análisis de la propia experiencia y del rediseño de ambientes virtuales. Al respecto, la reflexión sobre la importancia del menú en términos de interfaz educativa fue central para orientar diferentes abordajes, según los requerimientos de cada campo disciplinar y profesional, específicos, y los estilos de enseñanza personales.

Memoria de elefante

La segunda actividad hizo foco en el análisis del diseño, estilos de pensamiento y residuo cognitivo generados a partir de la interacción con videojuegos, dentro y fuera de las aulas. Para nombrar esta propuesta elegimos una obra del artista visual argentino Jorge de la Vega (1963) a la que ya habíamos recurrido como puerta de entrada (Gardner, 1982 [1995]) en nuestro texto «Memoria de elefante: la incorporación de los videojuegos en la enseñanza» (Molinas, 2005).⁶ En el desarrollo también incorporamos la lectura de *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (Scolari, 2013) y *The Game* (Baricco, 2018 [2019]).

En esta instancia nos interesó volver sobre algunas preguntadas formuladas por Litwin (2005:10): ¿Podrá la escuela transformarse en una zona de integración en donde múltiples experiencias culturales y sociales sean generadoras de nuevo sentido? ¿Podrá constituirse en una zona de irradiación, utilizando las nuevas tecnologías para enseñar a elaborar de manera diferente el acceso a la información, su procesamiento, su análisis y su expansión? ¿Estos escenarios contemplan los mismos valores de antaño? ¿Se trata de los problemas que afrontaron las generaciones anteriores, pero ahora con formatos o aparatos diferentes?

A partir de dichos interrogantes propusimos retomar las principales hipótesis de las referencias bibliográficas seleccionadas y analizar uno o más

⁵ Ambiente virtual de Materiales para la Enseñanza: <https://servicios.unl.edu.ar/aulavirtual/fhuc/course/view.php?id=325>

⁶ Imagen disponible en la página 57 del catálogo de la exposición *Jorge de la Vega. Obras 1961-1971* del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), noviembre de 2003 – febrero de 2004: <https://www.malba.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/Catalogo-Jorge-de-la-Vega.pdf>

videojuegos teniendo en cuenta la composición audiovisual, organización del relato, modos de resolución de conflictos y cursos de acción, diseño de interfaz, simulación de espacios y movimientos, capacidad de almacenamiento y recapitulación de la información, grado de interactividad y cooperación por parte del usuario, entre otros aspectos. Finalmente, debatimos sobre la actualidad y relevancia de las preguntas de Litwin en el contexto de los escenarios educativos del presente.

Imágenes faro

En «Pensar con imágenes», Diana Wechsler (2015) propone concebir las exposiciones como laboratorios en los que experimentar una serie de asociaciones que se dan con, en y entre las imágenes que se van poniendo en juego a partir de una hipótesis de trabajo:

Pensar las exposiciones como laboratorios de ideas significa hacerlo desde la perspectiva del investigador–curador teniendo en cuenta no solo aquello que se produce estrictamente en la sala donde la exposición se presentará, sino también , y muy especialmente, considerando todos aquellos procesos previos que llevan a identificar algunas imágenes faro que se ofrecen como indicios para avanzar sobre la hipótesis que da origen a la exhibición, así como a las derivas a las que cada una de estas imágenes indiciarias nos conduce. (113)

En esta consigna retomamos la noción de imagen faro que la autora recupera de Diddi–Huberman (2010) y propusimos la idea de curaduría para profundizar en los criterios con los que seleccionamos y organizamos los materiales para nuestras clases y, en particular, las imágenes que compartimos en las aulas. Aquí también reflexionamos en torno a una pregunta: «¿De qué manera las artes visuales y, con ellas, las exposiciones como espacios de alta visibilidad contribuyen a la reconfiguración de las narraciones que, sobre el arte, la historia, la sociedad, la memoria, el pasado y el presente tenemos?» (Wechsler, 2015:114).

Desde esta perspectiva, las imágenes son instrumentos potentes que orientan la indagación y, al igual que los faros sobre la costa, sostienen nuestra atención cuando transitamos zonas que no logramos ver con nitidez: señales firmes, pero a la vez intermitentes que nos hacen sostener la atención cuando en apariencia entramos en un área en la cual no tenemos certezas (Molinas, 2022).

Facebook

En el Prólogo del libro *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, Alejandro Piscitelli (2010) narra la iniciativa de Mark Zuckerberg, en 2004, en relación con la creación de una Web que ayudase a la red de estudiantes a conectarse entre sí en Harvard. Relata también su expansión en otras universidades, tales como Stanford y Yale, y poco tiempo después la constitución de la red social.

La consigna incluyó el análisis de un grupo de Facebook, Instagram o blog, creado en relación con el desarrollo de una asignatura, los contenidos del programa a los que referían las publicaciones, los abordajes que potenciaban, el grado de involucramiento de los miembros, los roles y las estrategias para sostener la conversación. Por último, se propuso volver sobre los artículos compilados por Piscitelli, Adaime y Binder (2010) para profundizar en el uso de entornos colaborativos, atender a los cambios producidos en los diferentes espacios y compartir un análisis crítico de los desafíos actuales.

Croquis de la palabra

Con el propósito de compartir una experiencia en la que desde el campo profesional específico de la Arquitectura se recurre a una amplia selección de escritos de diferente procedencia, temáticas, estilos y contextos de producción y circulación, recurrimos a la lectura de *Habitares; los croquis de la palabra* (Martínez y Bengoa, 2016). En su contratapa, se señala que el libro:

aspira a ser como un humus, esa tierra fértil que sale del paso del tiempo percuendo sobre miles de restos de lecturas, de pedacitos de organismos, de cenizas volcánicas de literatura. Es una lectura a través del prisma de la Arquitectura y el Diseño de textos que no vienen de la Arquitectura y el Diseño.

La actividad consistió en analizar el índice del libro e hipotetizar sobre el contenido de cada apartado a partir de los títulos de los capítulos y la selección de textos, para luego esbozar un croquis tentativo, destinado al campo disciplinar de desempeño. La consigna incluyó la organización de un índice, selección de textos y fundamentación de la nueva propuesta.

Teleshakespeare

En el enunciado de la actividad comenzamos compartiendo el inicio y el final de la primera parte del libro *Teleshakespeare* de Jorge Carrión (2014), titulada Episodio piloto:

En el principio no fue el cine.

En el principio fue la oración. Y la poesía y el mito y la tragedia y el cuento y la comedia. Y, después, la novela tragicómica. Y el ensayo. Y la pintura. Y la fotografía. Y, finalmente, el cine.

Y su hija, la televisión.

Lo que los une es la repetición: el rezo, lo poético, el relato. Mucho antes de que pudieran ser escritos fueron memorizados y repetidos mediante fórmulas retóricas, mediante estructuras emuladas, mediante la mnemotécnica que articula la cultura. La imprenta no es más que una máquina de repetir. De multiplicar las lecturas, por ende, las imitaciones y, por lo tanto, las variantes; es decir, las series. (15)

(...)

Shakespeare queda lejos, desenfocado, viral, en el trasfondo. Hay que hacer un zoom para identificarlo.

Pero se nos pixela. Insistimos, no obstante. *Teleshakespeare*. (69)

A partir de esta inscripción de las series televisivas en una diacronía que enumera diferentes prácticas discursivas, soportes y formatos, la consigna invitó a profundizar en la trama de una serie que les interesó para observar el modo en que se construye el relato en cada episodio, con especial atención a las repeticiones: ¿qué es lo que se reitera y en qué ocasiones? ¿Son idénticas o hay cambios? ¿En qué consisten? Luego de este primer análisis, retomamos un guion de clase, un registro o la recapitulación de un contenido de una asignatura para relevar si se planteaban repeticiones, a partir de qué elementos las podíamos identificar y cuáles eran sus posibles efectos en la enseñanza. La actividad finalizó con el rediseño del desarrollo de un contenido a partir de los procedimientos de la narración cinematográfica.

Hacedoras

Por último, invitamos a esbozar un proyecto de materiales para la enseñanza, es decir, un prediseño, acompañado de una breve argumentación en la que se retomaran contenidos del curso que estamos reseñando. Para nombrar esta actividad inicialmente pensamos en «El hacedor de Borges» (1960) y luego evaluamos la productibilidad de la incorporación del femenino y del plural para introducir una reflexión sobre lenguaje inclusivo. Aquí retomamos el registro enunciativo utilizado por Andrea de Pascual y David Lanau (2018) en *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*, quienes utilizan «el femenino plural como genérico aplicado a personas» (5).

En síntesis, siete propuestas que, a la vez que formaron parte del desarrollo de los contenidos del seminario, fueron presentadas como opciones para su acreditación, promoviendo la expansión estética en la propuesta curricular (musical, visual, literaria, pictórica, cinematográfica y televisiva, entre otras expresiones). Más allá de la singularidad de cada una, es posible dar cuenta de ciertas constantes en lo que respecta al trabajo con y sobre materiales para la enseñanza:

- que el curso proponga hacer una experiencia;
- que la expansión estética sea un/su rasgo distintivo;
- que el trabajo sea cooperativo y que integre saberes de diferentes campos disciplinares;
- que el diseño de la propuesta de enseñanza incluya una reflexión sobre la selección de los materiales que se decida incluir en las clases y, en particular, sobre las imágenes; y
- que una vez finalizado el cursado, sea valorado como una experiencia transformadora de los estilos, saberes, prácticas y valores de la formación como docentes universitarios.

REFLEXIONES FINALES

En el apartado anterior describimos el abordaje que realizamos sobre medios y materiales para la enseñanza en tanto contenidos del campo de la tecnología educativa. En este último, nos referiremos a la elección de la imagen ícono del seminario y recapitularemos las principales decisiones que orientaron el diseño de nuestra propuesta.

Así como al reseñar la primera consigna, Barrilete virtual, argumentamos sobre el aula de una asignatura de la Licenciatura en Diseño de la

Comunicación Visual en la que habíamos estado trabajando, en el ambiente virtual de Materiales recurrimos a una ilustración de *Botanicum* de Katie Scott (2016) que acompañamos con referencias sobre herbarios y jardines botánicos.⁷ Nuestra elección se fundamentó en su importancia en tanto medios, materiales y estrategias con los que se enseña y se aprende: colecciones de especies, trabajo de registro, comparación, análisis de las particularidades y desafíos para su representación, ya sean ilustraciones científicas o artísticas. Al respecto, en el Atlas de Botánica Argentina, Carla Lois (2021) recurre a sendas reflexiones de Gastón Bachelard (1957 [2005]:184) y Bruno Latour (1986) para referirse a las relaciones entre imagen y construcción de conocimiento:

Miniaturizar el mundo significa poseerlo, dice Bachelard y no solo se trata de eso: hay que tener en cuenta que en la «miniatura los valores se condensan y se enriquecen». Mientras que la geometría «ve exactamente la misma cosa en dos figuras semejantes dibujadas en escalas distintas», el soñador vivirá en su imaginación «una experiencia de topofilia» en la que se supera la «contradicción geométrica».

Esas miniaturas también crean nuevos objetos. De hecho, transformar los especímenes en cosas visibles permitió transformarlos en objeto de ciencia porque, como dice Bruno Latour, más que el espécimen propiamente dicho ha sido su imagen lo que contribuyó al tejido del entramado de los saberes modernos. (Lois, 2021:15–16)

En la tradición de Alexander von Humboldt y Charles Darwin, la observación y el registro de la naturaleza trascienden las clasificaciones, atienden a la relevancia de cada especie en el medio en el que se desarrolla y reponen las emociones que suscitan en quienes las observan. Sobre esta perspectiva, Andrea Wulf (2015 [2022]) destaca la importancia del diálogo de Humboldt con el escritor Johann Wolfgang von Goethe y el grupo de los románticos alemanes del Círculo de Jena:

⁷ Recurrimos al herbario de Emily Dickinson que se conserva en la biblioteca de la Universidad de Harvard (www.edickinson.org) y a las colecciones de instituciones de América y Europa, tales como los Jardines Botánicos de Buenos Aires (www.buenosaires.gob.ar/jardinbotanico), Río de Janeiro (www.gov.br/jbrj/pt-br) y Madrid (<https://rjb.csic.es>). Nuestro interés en estos materiales incorpora la perspectiva epistemológica que enuncia Vinciane Despret (2022) en *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*, quien propone atender a las vicinidades e incorporar nuevos regímenes de atención.

El año de la primera visita de Humboldt (Goethe) creó un jardín botánico en la Universidad de Jena. (...) Las ideas que debatían eran las que tenían cautivados a científicos y pensadores de toda Europa: el racionalismo y el empirismo. (...) Goethe insistía en que la verdad objetiva solo se podía alcanzar combinando experiencias subjetivas (mediante la percepción del ojo, por ejemplo) con la capacidad de razonamiento del observador. (54–59)

Este énfasis creciente en la subjetividad empezó a transformar de forma radical el pensamiento de Humboldt. Su estancia en Jena fue lo que le llevó de la investigación puramente empírica hacia su propia interpretación de la naturaleza, un concepto que aunaba los datos científicos exactos con una respuesta emocional a lo que veía. (62)

(...) Las descripciones de la naturaleza que hacía Goethe en sus obras, novelas y poemas eran, a juicio de Humboldt, tan verídicas como los descubrimientos científicos. Nunca olvidó que Goethe le había animado a aunar naturaleza y arte, hechos e imaginación. (64)

Dickinson, Goethe, Humboldt, Darwin..., recurrimos a sus nombres para insistir en la importancia de trascender los ámbitos disciplinares y profesionales específicos y comprender la importancia de las vecindades (Despret, 2022) y la productividad de los gestos estéticos en diferentes especies. Tal como lo enuncia Litwin (2008:135), buscamos «enriquecer y posibilitar nuevas miradas en torno a lo que acontece y rodea el espacio escolar para aprender así a ver de manera más analítica, crítica y emocional cada una de las actuaciones de la enseñanza».

Enunciado dicho propósito, con cada actividad buscamos integrar los aportes bibliográficos con el trabajo de análisis e interpretación de materiales, teniendo siempre presente la organización de los contenidos del seminario. Asimismo, nos centramos en darle continuidad a la experiencia vivida más allá de este espacio curricular específico, en las cátedras universitarias de procedencia de lxs docentes. Poder atribuirle significatividad a lo aprendido y convertirlo en insumo para un nuevo desafío nos permitió observar relaciones y continuidades (Dewey 1916 [1998]:125).

En la instancia de desarrollo de los trabajos finales, acompañamos la selección, el análisis y la organización de los materiales elegidos desde los aportes de la didáctica ya mencionados pero también desde el valor que puede sumar la práctica de la curaduría, en ámbitos que trascienden las exposiciones de arte (Balzer, 2014 [2018]:108). Elegir materiales ricos en derivaciones, disponer de tiempo para la conversación en pequeños grupos,

trabajar con los estilos de enseñanza que cada docente trae, hacer hincapié en la oportunidad de incorporar nuevas estrategias y poner en valor los logros de la tarea personal y grupal en un contexto imprevisto y adverso, han sido toda una experiencia.

Por último, volvemos al texto de Nancy que citamos en el inicio. Ante «la urgencia de la inquietud y la repentina pérdida de los puntos de referencia» (7) en el contexto de la pandemia pero también en el presente de esta escritura, el filósofo francés nos propone volver a la infancia para restablecer la capacidad de los aprendizajes, la potencia con la que se abren camino las primeras palabras, la riqueza de cada nueva experiencia, la incompletud y el coraje:

Tenemos que volver a aprender a respirar y a vivir, simplemente. Algo que es mucho, y difícil, y largo; los niños lo experimentan. Ellos, los *infantes*, no saben hablar. No saben modular su aliento sobre la palabra. Pero no piden más que aprender, y aprenden y hablan. Seamos niños. Recreemos un lenguaje. Tengamos esa valentía. (26)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBROSINO, MARÍA ALEJANDRA; NICOLINI, MERCEDES Y PUGGI, MARÍA FLORENCIA** (2019). Educación virtual y gestión académica: reconfiguraciones institucionales en escenarios transmediales. En Villanueva, Ernesto *et al.* (2019). *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*. Universidad Virtual de Quilmes.
- BACHELARD, GASTÓN** (1957). *La poética del espacio*. FCE, 1990.
- BALZER, DAVID** (2014). *Curacionismo. Cómo la curaduría se apoderó del mundo del arte (y de todo lo demás)*. La marca editora.
- BARICCO, ALESSANDRO** (2018). *The Game*. Anagrama, 2019.
- BORGES, JORGE LUIS** (1960). *El hacedor*. Emecé, 1986.
- CAMILLONI, ALICIA** (2014). Precariedad y solidez en el campo de las tecnologías educativas. En memoria de Edith Litwin, en Lipsman, Manzur, Roig, Lion y Maggio (Coord.) (2014). *Homenaje a Edith Litwin*. Eudeba.
- CAMILLONI, ALICIA** (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Paidós.
- CARRIÓN, JORGE** (2014). *Teleshakespeare*. Interzona.
- DE PASCUAL, ANDREA Y LANAU, DAVID** (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.
- DESPRET, VINCIANE** (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.

- DEWEY, JOHN** (1916). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata, 1998.
- DEWEY, JOHN** (1925). *La experiencia y la naturaleza*. FCE, 1948.
- DEWEY, JOHN** (1934). *El arte como experiencia*. Paidós, 1996.
- DEWEY, JOHN** (1938). *Experiencia y educación*. Losada, 1960.
- DEWEY, JOHN** (2010). *Atlas, ¿cómo llevar el mundo a cuestras?* MNCARS.
- DIDI-HUBERMAN, GEORGES** (2000). *Ante el tiempo*. Adriana Hidalgo.
- FOUCAULT, MICHEL** (1969). *La arqueología del saber. Siglo XXI*, 1996.
- GARDNER, HOWARD** (1982). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós, 1995.
- HOFFMANN, JENS** (2017). (*Curadoría*) de A a Z. Cobogó.
- LATOUR, BRUNO** (1986). Visualisation and cognition: drawing thinks together. En Kuklick, E. (Ed.). *Knowledge and society studies in the sociology of culture past and present*, vol. 6, Jai Press.
- LION, CARINA** (2017). Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, año 4 (4), noviembre 2017, 33–42: <http://www.unlvirtual.edu.ar/blog/2018/04/18/5990/>
- LITWIN, EDITH** (1994). La tecnología educativa en las prácticas de los docentes: del talismán a la buena enseñanza. En Álvarez Méndez et al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate contemporáneo*. Ediciones UNL.
- LITWIN, EDITH** (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- LITWIN, EDITH** (Comp.) (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- LITWIN, EDITH** (Comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- LITWIN, EDITH** (2006). Nuevos escenarios en el estudio de las tecnologías en las escuelas. Conferencia. En *Primeras Jornadas Nacionales de EducaRed en Argentina «Educación y Nuevas Tecnologías»*. 6–7 de octubre.
- LITWIN, EDITH** (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- LOIS, CARLA** (2021). *Atlas de botánica argentina. La ilustración científica en el Genera et Species Plantarum Argentinarum*. Ampersand.
- MAGGIO, MARIANA** (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- MAGGIO, MARIANA** (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- MAGGIO, MARIANA** (2022). *Educación en pandemia*. Paidós.
- MARTÍNEZ, CRISTINA Y BENGÓA, GUILLERMO** (2016). *Habitares; los croquis de la palabra*. EUDEM.
- MOLINAS, ISABEL** (2005). Memoria de elefante: la incorporación de los videojuegos en la enseñanza. En Litwin, Edith (Comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.

- MOLINAS, ISABEL** (2022). Museo portátil e imagen narrada: materiales para la enseñanza en tiempos de pandemia. En Bernik, Baraldi, Lossio y Luna (Comps.). *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. Ediciones UNL.
- NANCY, JEAN-LUC** (2020). *Un virus demasiado humano*. La cebra.
- PISCITELLI, ALEJANDRO, ADAIME, IVÁN Y BINDER, INÉS** (Comp.) (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Ariel.
- SCHAFFER, JEAN-MARIE** (2000). *Adiós a la estética*. La barca de la Medusa, 2005.
- SCHAFFER, JEAN-MARIE** (2004). *La experiencia estética*. La marca editora, 2018.
- SCOLARI, CARLOS** (2018). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa.
- SCHAFFER, JEAN-MARIE** (8 de agosto, 2020). Nuevas interfaces para un mundo en pandemia. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2020/08/08/las-nuevas-interfaces-pospandemia/>
- SCOLARI, CARLOS** (Ed.) (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. *Laboratori de Mitjans Interactius*. Universitat de Barcelona.
- SCOTT, KATIE** (2016). *Botanicum. Viaje a través de la botánica*. Impedimenta.
- VALERY, PAUL** (1957). *Teoría poética y Estética*. La barca de la Medusa, 2009.
- WULF, ANDREA** (2022). *La invención de la naturaleza. El nuevo mundo de Alexander von Humboldt*. Taurus.

12 Experiencia de internacionalización del currículum en la formación docente en infancias y primaria

Cecilia Odetti y Susana Rams

INTRODUCCIÓN

Relatar una experiencia es una forma de documentar lo vivido, proceso que reconvierte un suceso efímero en una trama de sentido que conecta a los actores involucrados, al mismo tiempo que se hace accesible a otros. Es un ejercicio que exige su objetivación y, como tal, nos interpela a mirarla en un contexto de relaciones que la constituye en algo nuevo.

Este trabajo analiza las experiencias pedagógicas desarrolladas en una propuesta de internacionalización del currículum entre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL, Argentina) y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR, España), inscriptas en la política institucional que asume a la internacionalización como línea estratégica prioritaria en el marco del Convenio de Colaboración entre ambas universidades.

A finales del año 2020, en el contexto de pandemia por COVID-19, comienzan a diseñarse líneas de trabajo entre las coordinaciones de las carreras de Ciclo de Licenciatura en Educación en Primeras Infancias (CLEPI-FHUC-UNL, Argentina)¹ y Grado en Educación Primaria (GEP-FCE-UGR, España)² con

¹ La carrera Licenciatura en Educación en Primeras Infancias es un ciclo de estudios complementarios perteneciente al Programa de Carreras a Término (PROCAT) de la UNL. Se trata de una propuesta de formación que profundiza y actualiza los conocimientos y procesos de enseñanza de los egresados de los Institutos de Formación Docente Superiores No Universitarios. La misma se inicia en 2012 en respuesta a las demandas actuales, atendiendo a las necesidades de formación de los docentes en el campo de las primeras infancias y a las discusiones sobre la niñez desde las políticas públicas.

² La carrera de Grado de Educación Primaria de la UGR tiene como finalidad la formación de docentes de Educación Primaria, especialistas en la etapa educativa que va desde los seis a los doce años en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, Educación Física y Educación en Valores Cívicos y Éticos. Se inicia en 2010 en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y se distingue especialmente porque se le otorga una gran importancia a la innovación e investigación educativa frente a las tradiciones académicas anteriores para estos profesionales docentes.

la finalidad de desarrollar propuestas que consoliden la perspectiva de internacionalización del currículum en las carreras de formación docente en infancias y primaria a partir de intercambios y cooperación en acciones pedagógicas que posibiliten problematizar y enriquecer las prácticas desde diferentes abordajes. Como tal se constituyó sobre la base del reconocimiento de los saberes docentes que, situados en contextos histórico-políticos diferentes, pueden habilitar espacios de diálogo y discusión en las definiciones del trabajo pedagógico.

La propuesta se definió como un ensayo piloto que permitió reflexionar sobre las acciones desarrolladas para continuar proyectando formas de intercambio accesibles al estudiantado y profesorado de las carreras involucradas.

En una primera instancia, en abril de 2021 se llevaron a cabo cuatro talleres extracurriculares articulados en dos encuentros por videoconferencia de zoom; y en una segunda, durante los meses de marzo a mayo de 2022, se vincularon asignaturas a partir de la elaboración de una propuesta de trabajo compartida para quienes estaban cursando en sus respectivas universidades.

CRUZANDO FRONTERAS: INTERNACIONALIZACIÓN EN PANDEMIA

Las experiencias de internacionalización del currículum entre las carreras CLEPI (FHUC, UNL) y GEP (FCE, UGR) se inscriben en el marco del Convenio de Colaboración que habilita el desarrollo de intercambios entre la UNL y la UGR. Este se basa en el mutuo interés de estrechar vínculos entre los países de origen, habilitando el intercambio de experiencias y conocimientos culturales, científicos y técnicos de profesores, estudiantes y personal administrativo de ambas universidades que favorecen el progreso de la vida académica.

Las políticas institucionales de internacionalización constituyen una de las líneas prioritarias dentro de estas universidades. En el caso de UNL, se establece como objetivo de la Línea Institucional Estratégica (LIE) 3 denominada «cooperación prioritaria con los actores sociales y productivos en el territorio, conectada al mundo y con una fuerte función social de sus medios de comunicación»:

fortalecer las acciones de internacionalización integral, a través del relacionamiento con Instituciones de Educación Superior y redes académicas, de extensión, investigación y vinculación científico tecnológica, profundizando

la internacionalización del currículum y del campus, e identificando nuevas áreas y regiones estratégicas para la cooperación internacional. (Plan Institucional Estratégico UNL, 2020:41-42)

Respecto a la UGR, en su Plan Director 2021, coordinado desde el Vicerrectorado de Política Institucional y Planificación, la atención a la internacionalización se refleja en el hecho de que constituye uno de los once Ejes Directores, en concreto el «Eje Director VI. Universidad Internacional», desglosado en cuatro líneas estratégicas (Plan Director UGR, 2021:67-87).

La pandemia iniciada en 2020, como proceso disruptivo, instaló un contexto de conflictos en diferentes escalas que atravesó las formas de vida de los actores sociales. En este movimiento cargado de contradicciones, marcado por las pérdidas humanas y materiales y la incertidumbre, las condiciones institucionales de las universidades se modificaron para dar respuesta y continuidad a sus funciones sustantivas. Cabe destacar que, si bien los procesos de virtualización en educación superior ya existían, en este caso dadas las restricciones en la circulación, se visibilizaron las posibilidades reales en la accesibilidad y concreción de la internacionalización del currículum en casa. Esta situación propició una oportunidad para repensar las prácticas educativas y las formas de intercambio habituales basadas en la movilidad.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM EN LAS CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE

La internacionalización es una dimensión fundamental de la educación superior y forma parte de los pilares para el desarrollo curricular e innovación educativa (Sebastián, 2011). Toda actividad de internacionalización, por más acotada que sea, supone la coordinación de actores de diferentes esferas, por lo tanto, es siempre una acción colectiva interinstitucional.

Se considera a la internacionalización como «un proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura» (Gacel-Ávila, 2000:30).

Para sostener estas acciones es preciso una política institucional explícita y claramente definida que posibilite materializar las experiencias concretas. Supone construir una cultura universitaria más consciente de las

interconexiones necesarias para fortalecer los procesos de formación y asumir la internacionalización como eje transversal a todas las funciones sustantivas (enseñanza, investigación y extensión) a partir de la integración a la vida universitaria en todas sus dimensiones y actores institucionales.

Ahora bien, ¿en qué radica la particularidad de las experiencias que se documentan y se constituyen en contenidos valorados de ser compartidos? Se trata de la «internacionalización del currículum en casa» en carreras de formación de docentes de nivel inicial y primaria, situación que combina carreras y formas de internacionalización que, en términos comparados, estaban menos desarrolladas.

En primer lugar, la denominada Internacionalización en Casa (IeC) es una modalidad que ya tiene un recorrido y se instala como concepto desde 1999 (Beelen, 2001). Sin embargo, es en el marco de las restricciones dadas por las medidas de aislamiento y distanciamiento preventivos en la pandemia por COVID-19 que cobra un nuevo impulso y se reposiciona como una alternativa para sostener los intercambios. La IeC acompañada de las tecnologías digitales permite integrar las dimensiones internacionales e interculturales en los entornos de aprendizajes domésticos (Beelen y Jones, 2015) sin necesidad de trasladarse hacia otros lugares.

En segundo lugar, pensar el currículum de formación docente de primeras infancias y primaria en clave de internacionalización exige un ejercicio responsable y comprometido con la realidad de origen de cada universidad para construir puentes que contribuyan a sus partes y habiliten espacios de problematización y discusiones razonables referidas a la educación.

En este marco, se resignifican los interrogantes acerca de la formación de docentes en la universidad y por qué consideramos fundamental en su trayectoria generar estas experiencias.

Los procesos de internacionalización se han afianzado con mayor presencia en campos de conocimiento vinculados a otras profesiones, no así en las carreras docentes orientadas a la educación en infancias. Este desarrollo desigual puede deberse a las condiciones históricas de surgimiento, devenir de las políticas educativas y las tradiciones pedagógicas que han consolidado la visión de los docentes y su desarrollo profesional anclados en los sistemas educativos nacionales e incluso locales.

No obstante, el tiempo presente de la educación nos desafía a un trabajo interinstitucional en diferentes escalas, con la finalidad de extender y profundizar las transformaciones generadas en contextos locales y, a su vez, retroalimentar la propia formación a partir del intercambio de perspectivas y experiencias pedagógicas llevadas a cabo en otros espacios. Conectarse

con otros, consolidar acuerdos sin anular las diferencias, es parte de la tarea educativa.

Por eso, la internacionalización del currículum en estas carreras es sin duda una tarea compleja que debe tener en cuenta diferentes dimensiones, niveles, actores y situaciones territoriales. Se constituye en un desafío y, al mismo tiempo, una exigencia de la época leer en clave relacional las trayectorias de formación con una perspectiva amplia, superando las definiciones estructuradas en su origen. Es este caso, sin desconocer la historia y las tradiciones es preciso situar el trabajo docente en coordenadas que trasciendan el territorio físico próximo y se constituya en un espacio de diálogo en permanente movimiento donde el intercambio de saberes con otros configure una trama de relaciones que otorgue sentido a las propias prácticas.

Se retoma a De Sousa Santos (2009) para reflexionar sobre el lugar del conocimiento en los procesos de formación docente en el escenario actual, que necesariamente deriva en cuestionar la posición de los sujetos. De este modo, se requiere pensar en relaciones con el conocimiento que intensifiquen el compromiso y la voluntad de transformación social.

Se trata de otra epistemología, en sus términos una «Epistemología del Sur», que propone una ecología de saberes otorgando voz a aquellos marginados, visibilizando procesos que permanecen ocultos a simple vista y reconociendo condiciones históricas que permitan construir nuevos conocimientos de resistencia y producción de alternativas más justas y humanas al modelo globalizado imperante.

En este marco, la experiencia de internacionalización es considerada una estrategia de formación (Trigos-Carrillo, 2016), que se amalgama a otras en las trayectorias estudiantiles. La misma no se reduce a responder al fenómeno de la globalización, dado que toma distancia de planteos tecnicistas que la reducen a un mecanismo de adaptación al medio (De Wit, 2011). Se la comprende como una acción comprometida con la formación de profesores en infancias y primaria que trasciende fronteras, es una forma de relación social inscripta en la dimensión ético-política de todo proceso educativo que posibilita la generación de lazos mancomunados, contextualizando los mismos a sus propias realidades.

Tal situación, demanda repensar la posición de las universidades públicas en el escenario actual:

la nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros,

nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales. El objetivo consiste en recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales, no se resuelven sin considerar su contextualización global. El nuevo contrato universitario parte así de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en el mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias. (De Souza Santos, 2014:38)

Esto exige de la universidad y de quienes trabajamos en ella generar experiencias pedagógicas alternativas que contribuyan a democratizar los espacios de proximidad y, con ello, las relaciones sociales más amplias para aportar otras perspectivas a las problemáticas locales, regionales, nacionales y globales que vivimos.

PROPUESTAS EDUCATIVAS EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM EN CASA

En las primeras reuniones entre las coordinaciones de las carreras a finales de año 2020, se compartieron las historias institucionales, las dinámicas de trabajo, los planes de estudios y las características de sus destinatarios, así como también los intereses y preocupaciones para delinear las propuestas compartidas. A partir de los acuerdos generados se denomina a la propuesta de internacionalización «Experiencias y prácticas docentes: abordajes de propuestas educativas en el aula con niños y niñas. Internacionalización en la educación superior entre Argentina y España» de la cual se distinguen dos momentos.

En el primero, se diseñan actividades de intercambio para el año 2021 que consistieron en actividades extracurriculares. En esa oportunidad, se realizaron cuatro talleres³ en el mes de abril a cargo de dos docentes por carrera y 24 estudiantes (12 de cada universidad).⁴ Tales talleres se articularon en

³ Se diseñó la actividad en la modalidad de taller fundamentada en la posición activa de los sujetos, tanto de docentes como de estudiantes, y en el sentido práctico-reflexivo que orientó el valor de los enfoques y abordajes realizados por los profesores.

⁴ Al constituirse en una propuesta piloto, se trabajó con un grupo reducido de estudiantes. Los estudiantes interesados se inscribieron por medio de un formulario donde además de sus datos personales se solicitó que manifestaran una breve exposición del interés por participar en esta experiencia.

dos encuentros virtuales sincrónicos por videoconferencia, con reconocimiento de 12 horas reloj, los días sábado para facilitar la asistencia de los estudiantes.

También se generó un aula virtual en la plataforma de la FHUC-UNL5 y un espacio de Google Drive donde tuvieron acceso a información de interés sobre los talleres, todos los materiales de lectura sugeridos y el enlace de los encuentros sincrónicos.

Este momento se centró en propiciar un espacio de diálogo desde los procesos de enseñanza y de aprendizajes en determinados campos y áreas de conocimiento atendiendo a las particularidades de formación docente de Argentina y España.

En el primer encuentro se abordaron los talleres referidos a las actividades artísticas y la evaluación de los procesos de aprendizajes de niños y niñas; mientras que, en el segundo, se desarrollaron los de gestión emocional y lenguaje corporal. Se llevaron a cabo dinámicas grupales e individuales a partir de distintas aplicaciones y usos de la plataforma, generando instancias de intercambios entre estudiantes.

La evaluación de los talleres se realizó durante el proceso de desarrollo compartiendo al final de cada encuentro pareceres con los estudiantes y realizando adecuaciones con los docentes. También se construyó un cuestionario6 que fue enviado a estudiantes para recuperar sus valoraciones y tenerlas en consideración en futuras acciones.

En el segundo momento y, sobre la base de la anterior experiencia, en 2022 se proyectó avanzar en consolidar la internacionalización en el currículum de ambas carreras. De esta manera, se articularon dos asignaturas afines que se desarrollaron en el primer semestre: el «Taller de Juegos» de la carrera Licenciatura en Educación en Primeras Infancias y «Artes Visuales en la Infancia» de Grado en Educación Infantil (Centro de Magisterio «La Inmaculada» adscripto a la Universidad de Granada).

En esta oportunidad se generó un trabajo colaborativo durante el cursado de ambos espacios, con reconocimiento de 35 horas reloj. Previo al cursado, se coordinaron reuniones con los docentes a cargo para incorporar la

⁵ Se accede a la plataforma ambiente virtual de FHUC-UNL a través del siguiente link: <https://servicios.unl.edu.ar/aulavirtual/fhuc/>

⁶ Los estudiantes tenían que indicar su grado de acuerdo de las categorías presentadas sobre los talleres según la escala (del 1 al 5, siendo uno totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo) y un espacio abierto para que pudieran expresar alguna opinión que consideraran oportuno compartir e indicar temáticas o problemáticas de interés.

internacionalización del currículum en sus planificaciones de cátedra y desarrollo de las clases.

Durante el cursado de los espacios curriculares desde el mes de marzo hasta mayo se llevaron a cabo diferentes actividades que vincularon el juego con las artes visuales con el objetivo de comprender y reflexionar sobre prácticas docentes que involucren al juego y las estrategias creativas especialmente relacionadas con la plástica. Dentro de las mismas se identifican: trabajos de elaboración por el aula virtual, clases sincrónicas a los grupos de estudiantes de cada universidad en el marco de la propuesta de cada asignatura y una instancia de cierre y socialización de las producciones finales,⁷ donde participaron estudiantes, docentes, coordinadores de carrera y autoridades de las facultades.

Al finalizar, se confeccionó un cuestionario destinado a los estudiantes que participaron con el objetivo de indagar sus valoraciones sobre el desarrollo de la propuesta. El cuestionario se estructuró a partir de tres preguntas abiertas referidas a los aprendizajes que favoreció esta experiencia, los aportes para la práctica docente y los principales obstáculos en su desarrollo.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DESDE LAS VOCES DE ESTUDIANTES

En este apartado se retoman las voces de los estudiantes sobre la experiencia de internacionalización a partir de los cuestionarios implementados al finalizar las propuestas de 2021 (C-21) y 2022 (C-22). En el análisis de las respuestas se identifican cuatro recurrencias que refieren a diferentes dimensiones de la internacionalización del currículum entendida como una estrategia de formación en las carreras docente.

En primer lugar, se destaca el encuentro con otros y las posibilidades de visibilizar a la educación desde otras perspectivas atendiendo a los diferentes contextos.

Tanto en 2021 como en 2022, resuenan las palabras compartir, intercambiar y escuchar como acciones que constituyen la novedad de aprender junto a

⁷ Las producciones finales consistieron en un trabajo colaborativo de articulación internacional a partir de la vinculación entre juego de construcción y escultura. Se realizaron producciones de un diseño de proyecto artístico desde la ideación de la obra hasta el montaje y difusión de una exposición. En un principio se pretendía conformar grupos mixtos con estudiantes de ambas universidades; no obstante, por cuestiones de organización teniendo en cuenta las dinámicas de cursado de cada carrera y diferencia horario no se pudo concretar.

otros. Reconocen el valor y la oportunidad de la experiencia como una forma de «intercambio cultural» (C-21) que les permite acceder y compartir conocimientos en torno a la educación y las formas de trabajo en otros países. En tal sentido, el intercambio permite aprender de otros y con otros, y «hacer una gran lectura del mundo para poder llevar a cabo nuestras experiencias» (C-22).

Derivado de lo anterior, emerge la oportunidad de ampliar los conocimientos para problematizar las propias prácticas. Esta acción interpela la posición de los actores involucrados objetivando las capacidades de autoconocimiento y reconocimiento de otras formas culturales: ampliar, como consecuencia de un ejercicio de distanciamiento, se articula con cuestionar, problematizar, buscar alternativas, modificar y dar otra significación a las actividades cotidianas que se realizan en las instituciones educativas.

En segundo lugar, señalan la importancia de las propuestas de internacionalización para la formación inicial y continua, remarcando las posibilidades de mejorar sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a los talleres de 2021 destacan la importancia del encuentro con otros estudiantes como fundamental para su formación, el interés por las temáticas abordadas y las instancias de reflexión sobre sus prácticas brindadas en los talleres:

Me parece sumamente interesante el encuentro que se generó donde pudimos vincularnos con otros estudiantes y construir paralelismos en lo que a educación refiere. Fue el punto de partida para que podamos comenzar a pensar nuevos modos de trabajo, de capacitación y vinculación. (C-21)

Fue un encuentro único donde se pusieron en tensión diferentes temas y opiniones personales sobre la enseñanza, enriquecedoras y posibilitaron la duda y la reflexión sobre la práctica propia. (C-21)

Respecto a 2022, se valora la articulación de juego y arte en una propuesta de trabajo conjunta que permitió vincular los aportes de estas áreas que en la cotidianeidad se presentan en secuencias separadas. Por consiguiente, se reconoce la importancia de «involucrar el arte en las propuestas de juego, enriqueciendo los espacios y momentos en las salas de jardín, posibilitando a los niños y las niñas desplegar su creatividad e imaginación variando y combinando objetos» (C-22).

En tercer lugar, y en función de lo anterior, emergen nuevamente expresiones referidas a las posibilidades de repensar y mejorar las prácticas

docentes en tensión con otros actores, escenarios, conocimientos, instancia fundamental en el proceso de formación:

Estas actividades son importantes y de gran interés para los docentes, porque capacitarnos, compartir y escuchar te hace pensar y repensar nuestro rol. Considero estos espacios necesarios (...) ya que es un trabajo donde debe haber una formación permanente. (C-21)

Todos los encuentros virtuales, exposiciones de las compañeras y puestas en común resultaron de importancia para la práctica docente, ya que nos interpelan con distintos interrogantes, tales como: ¿Estoy brindándoles buenas propuestas de enseñanza? ¿Qué hago como docente para que resulten lo más satisfactorias posibles? ¿Qué tengo que transmitir? ¿Qué otras estrategias serían las adecuadas? (C-22)

La formulación de preguntas es una acción necesaria para poder iniciar caminos que permitan generar otras formas de relacionarnos con el conocimiento que transmitimos y con los actores en situaciones concretas. Encontrarse con otros, visibilizar las diferencias en contexto y generar espacios de discusión, más allá de las respuestas siempre provisionarias, da cuenta de la centralidad del proceso, un mientras tanto permanente y constante que no tiene un momento final, sino que se renueva en cada instancia donde docentes, estudiantes, niños, niñas y familias se encuentran en el acto de educar.

Por último, se señalan algunos obstáculos en el desarrollo de las propuestas vinculados fundamentalmente a la cuestión del tiempo. Por un lado, en términos de duración se reconoce la falta de tiempo en la extensión de los talleres y las clases, para la realización de actividades y lectura de la bibliografía. Mientras que, por el otro, la diferencia horaria entre Argentina y España resultó «incómoda para las rutinas» (C-22) e influyó en las decisiones que se tomaron respecto a la organización de los grupos de trabajo en el caso de 2022. Esto se debe a que fue «difícil coincidir en tiempo» (C-22) con los estudiantes de la otra universidad, motivo por el cual, los grupos se constituyeron con integrantes de la misma carrera de origen.

CONCLUSIONES

Este proceso ha permitido realizar intercambios de propuestas y conocimientos reconociendo las distintas realidades, al mismo tiempo que ha posicionado y resignificado a la internacionalización como una dimensión que integra lo curricular. En tal sentido, es considerada una estrategia de formación que contribuye a generar otras perspectivas y formas de relacionarnos que interpelan las problemáticas educativas del mundo que vivimos.

Partiendo de lo expuesto y analizado, las experiencias realizadas han resultado satisfactoria para ambas instituciones y para todos los grupos implicados, especialmente en las relaciones docente–docente y docente–alumnado. No obstante, existe espacio para la mejora en el diseño de experiencias de interacción alumnado–alumnado, que fueron comentadas en reuniones iniciales entre las coordinaciones, pero que no se encontraban maduras para su implementación.

Es por tanto relevante indicar que la internacionalización del currículum por esta vía merece ser potenciada, si bien se pueden explorar alternativas organizativas desde el contexto de asignaturas concretas que pudieran llevar a cabo una acción recíproca (a modo de hermanamiento). Este modelo ofrecería un ajuste temático probablemente más certero entre carreras e intereses del alumnado.

Finalmente, se puede concluir que la virtualización de encuentros internacionales de estudiantes, en este caso de Educación, constituye una herramienta que se ha infrautilizado en contextos de pre–pandemia y que, además, ha demostrado ser una opción muy sólida para generar una imagen institucional favorable como potencial destino presencial, tanto para el estudiante como para el profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELEN, JOS** (2014). *La universidad en el siglo XXI*. Ediciones Trilce.
- BELEN, JOS** (2011). La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3er. Estudio Global de la AIU. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). 8 (2), 85–100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793008>
- GACEL–ÁVILA, JOCELYNE** (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. ANUIES.

- BEELLEN, JOS & JONES, ELSPETH** (2015). Redefining Internationalization at Home. En Adrian Curaj, et al. (2015) *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 59–72). DOI 10.1007/978-3-319-20877-0
- DE SOUSA, SANTOS BOAVENTURA** (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI–CLACSO.
- DE WIT, HANS** (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 77–84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793007>
- SEBASTIÁN, JESÚS** (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 51, (3–16).
- TRIGOS-CARRILLO, LINA** (2016). La Internacionalización como Estrategia de Formación en la Educación Superior. *La internacionalización como estrategia de formación en educación superior. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. RedIC-INNOVACESAL.

Fuentes

- PLAN INSTITUCIONAL ESTRATÉGICO 100+10** (2020). UNL.
- PLAN DIRECTOR UGR** (2021). Planes Propios de la Universidad de Granada. Vicerrectorado de Política Institucional y Planificación. Dirección de Planificación Estratégica.

13 Posicionarse y disponerse. Condición docente y clase universitaria en el contexto de virtualización

Milagros Sosa Sállico

*Contar historias es como crear un tejido de vida,
no reducible a un saber disciplinar
ni a los rígidos horarios de una clase.*

Zamboni Chiara, 2002

INTRODUCCIÓN

El artículo aborda de manera exploratoria algunas resonancias que la virtualización de la enseñanza de grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) tuvo en el marco de las experiencias sobre el oficio docente durante los años 2020 y 2021. Antes de comenzar con el desarrollo de las inquietudes que forman parte de esta publicación, nos interesa poner de manifiesto que los comentarios, ideas y afirmaciones vertidas en el trabajo son de autoría personal y expresan las vivencias singulares que configuraron un tiempo institucional (el de quien escribe) durante la pandemia.

Esta singular experiencia se entrelaza en y con diversos actores que componen la polifonía de voces de la cual formamos parte en la FHC y, en tal sentido, dan lugar a preguntas que alentaron la escritura. Sobre estas configuramos posiciones y disposiciones sobre nuestra condición docente y la clase universitaria en el contexto de virtualización en la enseñanza superior en la Universidad Nacional del Litoral. De cierto modo se trata de representar, volver disponible, después de un tiempo maneras de habitar la institución a la vez que habitarnos en y con lo que aconteció:

Hoy habitamos las instituciones que nos legaron, y habitar las instituciones es también producirlas, es decir, reproducirlas, pero también producirlas, reconfigurarlas, nuevamente. Apropiarse de los legados y las herencias, hacerlos propios, implica transformarlos, portal el legado, es algo más que continuar con las tradiciones educativas. Y son las diferencias que portamos los educadores y estudiantes de hoy, la comprensión y el trabajo con esas

diferencias —aunque no nos sean plenamente transparentes aún— las que nos pueden ayudar en esta tarea. (Korinfeld, 2013:20)

Esta expresión de lo que habitamos conduce ineludiblemente a nuestros andares en el oficio de la docencia universitaria. La exploración sigue el recorrido de espacios que consideramos significativos, en tanto los efectos que nos produjeron, desde el inicio de la pandemia COVID-19 y que invitaron a visitar nuestras prácticas docentes. Dada esta situación, tomamos como referencias las siguientes tres filiaciones institucionales a partir de las cuales nos posicionamos: la tarea docente en las cátedras de Introducción a la Ciencia Política y en el Taller de Trabajo Final de Carrera, la membresía en el proyecto de investigación CAI+D convocatoria 2020 titulado «Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico-metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo»¹ e indagaciones preliminares en el marco de la tesis del doctorado en Sentidos, teorías y prácticas de la educación.²

En el marco de las pertenencias mencionadas, los aspectos vinculados con la experiencia estudiantil, así como los itinerarios que los estudiantes realizan a lo largo de sus trayectorias académicas se tornan insumos valiosos para poner en consideración modos y maneras en que, durante la pandemia y bajo ciertas regulaciones, dispusimos nuestra práctica docente. Afirma Carli (2012), casi al inicio de una de sus últimas producciones que:

Explorar las experiencias institucionales en un tiempo-espacio determinado hace posible una mirada a la vez interesada y crítica sobre esa construcción sedimentada que es la universidad pública, tensionada entre elementos del pasado, del presente y del futuro, entre elementos estructurales y situaciones epocales, entre elementos permanentes y posibilidades de cambio. Permite a su vez poner en suspenso las enunciaciones universalistas tan características del discurso universitario, inscribiendo en el debate cuestiones vinculadas con los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales, como un modo de leer los procesos de construcción histórica de la universidad. (25)

¹ Integrante del equipo responsable del CAI+D Resolución CS 400/19. Dirección: Dra. Julia Bernik y Codirección: Mg. Susana Valentinuz. FHUC-UNL.

² La tesis se titula, provisoriamente: «Itinerarios institucionales, modos de habitar la universidad: un estudio de caso sobre estudiantes avanzados de carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (2010-2020)» bajo la dirección de la Dra. Carina Santiviago (UDELAR).

Desde estos pilares de referencia organizamos la presentación poniendo el eje en los siguientes componentes de análisis: 1) el de las decisiones académico-administrativas respecto a la planificación de la cátedra y la organización de la clase; 2) la implicancia que guardan las decisiones en torno a las regulaciones curriculares en relación con y los vínculos intersubjetivos en la enseñanza y 3) los efectos de estos en la práctica docente a la luz de la virtualización. Este último componente de análisis fue el más arduo de batallar dado que, al interior de las cátedras, el uso de recursos tecnológicos en la modalidad de enseñanza virtual no formó parte, hasta el año 2020 de una estrategia continua o sostenida en la planificación. En general priorizamos el desarrollo de actividades sincrónicas en el aula y trabajos prácticos domiciliarios con entrega presencial y discusión grupal.

En este sentido, Korinfel (2013), recupera el planteo de Levy (2011) respecto de la posibilidad de discutir sobre la incorporación de las tecnologías en la enseñanza e indica que:

Es necesario revisar el rol del docente a partir de la incorporación de las TIC y analizar y debatir acerca de los diferentes posicionamientos respecto de su uso y de lo que implica en la transmisión y la enseñanza. Un conjunto de barreras y resistencias más o menos visibles se alza cuando se pretende avanzar una vez identificada la situación de cada sector de una universidad en este terreno. En tanto, nos obliga a reconsiderar la estructura y la misma selección de los contenidos de la enseñanza, los modos de organización del conocimiento y sobre todo el estilo del vínculo pedagógico. (Levy, 2011 en Korinfel, 2013:29-30)

Sostenemos, entonces, que la condición docente, la clase universitaria y los vínculos requieren ser advertidos en su complejidad lo cual nos permite ingresar en la comprensión de las múltiples aristas que sostienen ese espacio y, los diversos actores que se posicionan en tiempo de pandemia.

COMENTARIOS SOBRE UN TIEMPO UNIVERSITARIO EN PANDEMIA. ¿ESTÁN AHÍ? ¿ME ESCUCHAN BIEN? ¿PUEDE ALGUIEN PRENDER LA CÁMARA?

Experiencias a la luz de la práctica docente en dos cátedras universitarias

Las asignaturas que tomamos como referencia para abordar la experiencia forman parte de la propuesta curricular de dos carreras de la FHUC, UNL. La primera, Introducción a la Ciencia Política se ubica en el primer ciclo de las carreras de Licenciatura en Ciencia Política y de Sociología y la organización de las clases, en relación con sus contenidos, materiales y evaluaciones se presentan de igual manera para ambas disciplinas. Dado su posición en la estructura inicial del ciclo, es un espacio curricular que recibe un número significativo de estudiantes que experimentan como novedad el ingreso a la vida universitaria de manera inmediatamente posterior a la finalización de sus estudios de nivel secundario. Es anfitriona de un pasaje, de un tránsito entre niveles educativos. Esto imprime características y particularidades tanto en los estudiantes que recibimos como en la tarea docente que nos convoca. Sostenemos esto dado que, los universitarios, especialmente en los primeros años de una carrera, recién están empezando a familiarizarse con las reglas de la disciplina y de la institución:

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva. (Carlino, 2005:10)

Agregamos, además, que la cohorte 2020 inaugura una modalidad de dictado novedosa para todos los actores institucionales involucrados y la de 2021, acarrea la impronta de recibir estudiantes que realizaron, en su gran mayoría, el último año escolar bajo el manto de la virtualidad. Esta particularidad requiere especial atención tanto, desde la institución cuanto de los docentes y estudiantes en virtud de *cierta orfandad* con la que, sospechamos, llegamos todos a transitar la experiencia de la enseñanza durante la presencialidad en la virtualidad. En esta línea, aporta De Alba (2021):

Es en este cambio, en este cierre y apertura de mundo, en este quiebre, en el cual se ha impuesto y visibilizado de una manera por demás abrupta y definitiva, prácticamente de un día para el otro, el uso online y virtual de las tecnologías en la educación por lo cual nos encontramos ante el imperativo político-pedagógico de confrontar, analizar y conceptualizar sus condiciones de posibilidad y hendiduras para la producción de elementos político-pedagógicos en la teoría y en la práctica. De ahí la importancia de hacer una pausa y analizar la fuerza demoledora y paralizadora de la oposición presencialidad-virtualidad, ya que la presencialidad es consustancial de la práctica político-pedagógica. (De Alba, 2021:15-16)

La pregunta, retomando la cuestión de la orfandad³ es, quizás: ¿huérfanos respecto a qué? La orfandad pensada como un pasaje, como un proceso en el que estamos involucrados. De repente dejamos de estar sostenidos por el encuadre político pedagógico que brindaba la presencialidad. Nos vimos huérfanos y esa forma de disponernos en el aula de la facultad quedó dislocada en el tiempo y en el espacio por otras maneras de abordar la relación del vínculo docente-estudiante en un espacio inaugural. Visualizamos una escena educativa que no conocíamos. Intentamos respuestas, apoyarnos en otros colegas, ensayar analogías y, así, acercarnos al análisis de los nuevos acontecimientos en el ámbito universitario:

me interesa detenerme en los cambios que implica esta nueva «domiciliación» de la escuela, ya no en «sede escolar» sino instalada en lo doméstico y sobre todo en las pantallas. La domiciliación o consignación de una actividad a un determinado lugar impone cambios fuertes porque plantea encuadres y reglas propias y supone instaurar una autoridad que fija ciertos sentidos y configura identidades. Tomo este término del ensayo de Derrida sobre los archivos, en el que señala la transformación que trajo el asignar a los documentos de la memoria colectiva un cierto lugar específico —el archivo— con una autoridad propia, con sus formas de producir filiaciones a las instituciones y a la cultura común (Derrida, 1997). De la misma forma, podemos preguntarnos qué cambia con la cultura común y con los

³ «Orfandad como el proceso que un individuo atraviesa cuando se interrumpe un proceso de transmisión: aunque no simplemente como un corte, sino como un pasaje de vacío». Agradecemos en este apartado los aportes acerca de la noción de orfandad brindados por Estefanía Fantini quien, en el marco de la elaboración de su proyecto de tesis doctoral (FHUC, UNL) titulada «Venir después. Acerca de la orfandad en los estudiantes universitarios» y dirigida por la Dra. Diana Sperling, nos permite pensar la pregunta planteada en el trabajo.

conocimientos cuando se los asigna a un espacio particular, el de la escuela, con sus reglas y modos de operación: ¿qué se produce en esa domiciliación de los saberes a una institución particular? Lo que estamos viviendo estos días supone un proceso inverso y genera nuevos interrogantes: ¿qué pasa con la «domesticación» de la escuela? ¿Qué sucede con el derrumbe de la diferenciación de espacios, roles, identidades, reglas? (Dussel, 2020:337)

Las reflexiones acerca de lo escolar nos permiten recuperar los procesos de ajustes que la institución universitaria, la facultad y los equipos de cátedras tuvimos que producir en los modos y maneras de habitar(nos) en un contexto y tiempo disruptivo. ¿Qué ajustamos? La clase y sus estrategias organizativas en cuanto al tiempo y los contenidos, el seguimiento de las lecturas bibliográficas, los dispositivos de evaluación parcial y la acreditación final. Estos ajustes fueron aspectos relevantes de intercambios entre los miembros de la cátedra respecto al abordaje de la clase bajo la modalidad de videoconferencia y del tipo de tareas a asignar en el trabajo escrito domiciliario. Debimos atender problemáticas específicas de los estudiantes durante ese tiempo entre los que se destacaron las dificultades en el acceso a dispositivos tecnológicos y a la conectividad. Estas situaciones tuvieron efectos tanto en la lectura y comprensión del material bibliográfico cuanto en la participación de las clases y/o en la evaluación. Para el equipo docente significó redoblar los esfuerzos respecto a la disponibilidad horaria, los tiempos de corrección, devolución y consulta. Convivimos de manera intermitente entre lo sincrónico y lo asincrónico, por momentos con límites poco claros.

Siguiendo la descripción, la segunda asignatura denominada Taller de Trabajo Final de Carrera, es una propuesta curricular solo de la Licenciatura en Ciencia Política y tiene la particularidad de ser la instancia final del cursado de la carrera.⁴ No registra masividad en su inscripción, pero requiere de una tarea docente específica que se sitúa en el acompañamiento y supervisión de la elaboración del proyecto de Trabajo Final con el cual se acredita, una vez elaborado, evaluado y expuesto en instancia oral, la titulación de grado. En este caso, las estrategias de sostenimiento ponen el énfasis en aspectos —algo— diferentes a los requeridos por los estudiantes ingresantes al primer año.

⁴ De la asignatura Trabajo Final de Carrera 3.1. La asignatura Trabajo Final de Carrera es el espacio curricular donde se elabora el proyecto de trabajo final de carrera. La modalidad es de taller y sus exigencias administrativas se rigen de acuerdo con las reglamentaciones vigentes, establecidas en el Régimen de Enseñanza de la FHUC (Res. CD 155/06) – Res. CD 369/20).

A pesar de esto, en ambas asignaturas, la configuración del vínculo inter-subjetivo en la enseñanza reviste importancia como objeto de análisis para comprender la transmisión y la conformación de la subjetividad universitaria durante el contexto de la presencialidad virtual:

Los cambios en la subjetividad que venimos señalando se expresan en valores, estilos de vida, actitudes y, en ocasiones, en culturas juveniles que se pueden delinear específicamente en cada época. ...Como señala Daniel Levy (2011), es necesario revisar el rol docente a partir de la incorporación de las TIC y analizar y debatir acerca de los diferentes posicionamientos respecto de su uso y de lo que implica en la transmisión y la enseñanza. Un conjunto de barreras y resistencias más o menos visibles se alza cuando se pretende avanzar una vez identificada la situación de cada sector de una universidad en este terreno. En tanto, nos obliga a reconsiderar la estructura y la misma selección de los contenidos de la enseñanza, los modos de organización del conocimiento y sobre todo el estilo del vínculo pedagógico. (Korinfeld, 2013:29-13)

Ya sean recién llegados o próximos a egresar, todos los estudiantes requirieron ser acompañados, los enseñantes también: «Todos necesitamos ser reconocidos por otro en las relaciones que establecemos. El reconocimiento de un otro es lo que nos constituye como sujetos humanos» (Di Matteo, 2020:187).

Preocupaciones y preguntas acerca de nuestras prácticas (docentes e institucionales)

La intención de esta presentación no es realizar una comparación acerca de las dos cohortes con las que compartimos la experiencia académica en pandemia. Sin embargo, vale aclarar que el año 2020, por su carácter inaugural, dejó huellas en la planificación y organización de la clase. Por otra parte, el inicio del cuatrimestre en ese mismo año implicó acompasar las decisiones al interior de la cátedra con las políticas y regulaciones curriculares de la institución. En este sentido, lo institucional tiene encarnadura en la singularidad de nuestras prácticas docente:

En el aula suceden ligazones más o menos fuertes manifiestas e invisibles. Unas, en breves momentos, otras, marcando las experiencias para siempre. Acontecen silencios, irrupciones, esperas; incomprendiones, asombros,

frustraciones, esperanzas, abandonos y reinicios. Tenemos claro que ligar no siempre implica encuentros y comunes sintonías; a menudo, trae también exclusiones, negaciones y olvidos. (Bernik, 2021:32)

Un efecto que advertimos es aquel que incide en la representación que sobre los estudiantes tenemos los docentes. ¿Quién se amolda a quién? ¿La cátedra al estudiante, el estudiante a la cátedra? ¿Todos a la excepcionalidad de la presencialidad mediada por dispositivos tecnológicos? ¿Qué tensiones se suscitaron respecto a la clase virtual versus la clase presencial? ¿Quién es este estudiante? ¿Quién es este nuevo ciudadano universitario? ¿Hay derechos diferentes a contemplar bajo el amparo de la excepcionalidad? ¿Cómo advertir la presencia estudiantil frente a un telón de pantallas silenciadas y apagadas?

Nuestras preocupaciones se centraron en volver disponible un lenguaje acostumbrado a los modos de la presencialidad para que diera cuenta de los objetivos de la cátedra y del ingreso a las problemáticas de la disciplina. Intentamos subrayar los puntos nodales de la asignatura, proponiendo formatos y dispositivos que, usualmente no habíamos empleado, contando para ello con el espacio de las cátedras en Ambiente virtual. Esto fue posible dadas las regulaciones curriculares que se implementaron en la institución. Disposiciones que la facultad, a través de la tarea de interlocución entre las cátedras, el Equipo de Virtualización de la FNUC, las secretarías, los directores de carrera, de departamento y los representantes estudiantes, elevaron al Consejo Directivo, para sostener las actividades curriculares en pandemia.⁵

Algunos interrogantes persistieron en los dilemas del habitar cotidiano (Soto, 2016): ¿Cómo lograr en pocos días resolver una manera de dar la bienvenida y de ser anfitriones de estos estudiantes? ¿Cómo definirnos en pandemia en tanto ciudadanos universitarios de la época? Echa luz Cortina (1997), autora de referencia en la asignatura introductoria quien nos invita a discutir la noción de ciudadanía desde una perspectiva filosófica-política. Ella reúne los aportes de la tradición republicana y la liberal a la vez que revela diversas pertenencias en tanto ciudadanos. La autora contribuye a pensar la noción contemporánea de ciudadanía en tanto vínculo político y rasgo de identidad: «La ciudadanía es primariamente una relación política

⁵ Algunas de las acciones que se dispusieron se relacionan con las condiciones de la regularidad en asignaturas, sustanciación de mesas de exámenes finales, la flexibilización del sistema de correlatividades, la particularidad de la cátedra de Práctica docente y las modificaciones del calendario académico: Resoluciones del CD 130/20,133/20, 160/20 163/20, 180/20 y 185/20.

entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente» (Cortina, 1997:35). Sin embargo, la persona trasciende la dimensión política y resulta imposible reducirla solo a la cuestión de la ciudadanía. Hay una multiplicidad de espacios en los que establece vínculos sociales.

La pandemia fue disruptiva en tanto nos encontró en pos de reflexiones en torno a los (¿diferentes, nuevos?) derechos y deberes de la institución, de los estudiantes, de los miembros de la cátedra, de los equipos de apoyo administrativos de la facultad y del impacto de ello en la organización de la planificación curricular y la modalidad del dictado y evaluación en la asignatura. En cierto modo fue redefinir la letra de un contrato académico que, al amparo de las nuevas regulaciones curriculares institucionales, tuvo un impasse:

La responsabilidad, de nuevo, es política, de articulación de las políticas con las instituciones, con nuestros docentes que están haciendo esfuerzos inimaginables, con las familias que también están haciendo esfuerzos inimaginables por tratar de entender que nos está pasando; esfuerzos de articulación, esfuerzos de diálogo, esfuerzos de encuadre. Nos están moviendo el piso, nos sacaron el piso. Entonces tenemos que construir un nuevo acuerdo, no solamente para hacer prácticas de la enseñanza que sean increíblemente poderosas en los próximos meses, sino que sean tan poderosas que hagan que, cuando la pandemia se aquiete y podamos volver a las instituciones desde una perspectiva física, tengamos a todes les chiques que debemos tener ahí adentro. Que todo esto tenga sentido desde el punto de vista pedagógico. (Maggio, 2020:9)

Agregamos a la idea vertida por la colega, que tenga sentido, también desde el punto de vista político-institucional. Entrelazando la cuestión del vínculo pedagógico con la de la clase, en pandemia o en pospandemia, es que traemos al terreno de la vida cotidiana del oficio docente, la pregunta que Bernik (2021) se interroga ¿qué es una buena clase?:

Lo que la teoría didáctica dice en cada momento sobre la enseñanza, la organización de los contenidos, la búsqueda de comprensiones, el sentido de la evaluación, los recorridos metodológicos, entre otros aspectos, encuentra sentidos en un contexto de época. Lo que plantea sobre la clase, es preciso leerlo en cruces interpretativos con las pretensiones, proyectos, expectativas y dilemas culturales, económicos, políticos, institucionales, propios del campo disciplinar anclados en un tiempo histórico determinado. (2021)

Nos interesa la pregunta. Pero más aún nos interpelan las posibles respuestas: «En este marco, advertimos también que la construcción de respuestas y la definición de explicaciones son un rasgo que marca fuertemente el modus operandi de construcción del saber en la universidad» (Bernik, 2021:25).

La experiencia de la enseñanza en pandemia, la organización de la planificación y la clase puso de relieve algunas distinciones al momento de considerar modos de estar en la institución de estudiantes que recién ingresan y de aquellos están en el trayecto final. En ambos casos se presentaron situaciones de estudiantes que manifestaron que la presencialidad virtual les permitió acceder a los estudios universitarios o finalizarlos. Mantener sus residencias en localidades de origen, acomodar espacios laborales para cursar o rendir, incluso acceder a los materiales de estudio de una manera menos costosa. Valoraron la clase como un espacio posibilitador de condiciones de flexibilidad, un «estar sin estar», un oxímoron.

Sin embargo, para otros, la dificultad de construir grupalidad, particularmente en estudiantes de primer año, implicó sortear diversos escollos cuando de identidad universitaria se trata: «no sé quiénes son mis compañeros», «no conozco la facultad». Requirió disponer(nos) como comunidad universitaria más allá de lo que sucedió en la clase, tuvimos que saltar la valla, ir extramuros en un espacio donde lo significativo del vínculo social se tornó más complejo de asir. ¿Cuál era el pasillo para la conversación, para el encuentro?

Sobre el final del apartado traemos la palabra de un estudiante de grado avanzado de la FHUC, quien participó de las entrevistas que realizamos en el marco de la tesis de doctorado que mencionamos en el inicio del artículo. Conversando acerca del significado que tiene la facultad luego de transitar su itinerario institucional durante los años del cursado de la carrera de grado, la pregunta que le hicimos interroga acerca de la identidad institucional: ¿Qué es la FHUC para vos?

Que es conflicto y armonía. Y alegría. Son las tres palabras que yo utilizaría para hablar de la FHUC. Porque es cierto que hay bastante conflicto entre agrupaciones, o entre la gestión y los estudiantes, o entre ciertos estudiantes y sus cátedras, o qué sé yo. Pero a la vez todo el mundo se identifica con la FHUC, nos sentimos identificados, por algo somos estudiantes de la FHUC, nos conocemos las caras por más que no nos conozcamos los nombres, por estudiar en biblioteca juntos, compartir mates. Yo he compartido mate con gente que ni conozco, que estaban ahí al lado y bueno...

[suspira] es como una especie de casa. Como un hogar, pero... no sé, o sea porque integralmente como yo viajaba muchísimo, me pasaba estar las 24 por 7.

Yo muchas veces, porque yo llegaba a las 8 de la mañana y me iba a las 9 de la noche y volvía a las 7 de la mañana del otro día. Entonces yo estaba todo el día ahí, entre aulas, cantinas, el predio, en el pastito, lo que sea. Entonces, la verdad que sí, es un espacio con el cual me identifico muchísimo. Y bueno, sentí la falta este año que no pude ir...

Hay una frase que por ahí decimos mucho entre nuestros compañeros que bueno, *éramos felices y no lo sabíamos*. (estudiante de grado avanzado entrevistado. FHUC UNL, 4 de agosto de 2020)

REFLEXIONES FINALES

¿Qué es lo que le provoca felicidad al estudiante cuando evoca la posibilidad de estar cursando en la facultad y ya no poder hacerlo? ¿Es que acaso durante el tiempo de presencialidad virtual el territorio se difuminó?

No tenemos la respuesta. Sin embargo, nos atrevemos a sostener que la institución educativa, en este caso la universitaria pone énfasis en los contenidos y en los saberes, pero requiere que los sujetos se pongan en relación con ambos y que algo de lo político acontezca: «Para que el otro pueda vivir como semejante, no alcanza con la educación, tenés que ser reconocido en el territorio social y político» (Frigerio, 2018).

Esta idea nos conduce, nuevamente a Cortina (1997) y sus aportes acerca de la construcción del concepto de ciudadanía integrativa. No alcanza con pensarnos ciudadanos universitarios para comprender la complejidad que la virtualización de la presencialidad trajo aparejada. Argumentar esos tiempos solo desde la problemática del acceso a los dispositivos tecnológicos es no advertir la dimensión política de la enseñanza, es delegar en instrumentos o estrategias de enseñanza el éxito o los fracasos en los vínculos pedagógicos.

La complejidad de la época no puede ser resuelta desde la mirada de una sola disciplina. No hay una que pueda dar respuesta al campo de las instituciones. Esa tarea requiere posicionarse, disponerse y disponernos como comunidad universitaria, más allá de los acuerdos individuales entre docente

y estudiantes, a revisar y visitar las prácticas docentes y las políticas institucionales universitarias que emergen en estos contextos.

El ejercicio se torna poco sencillo. Pensarnos comunes a la vez que aprehender la singularidad de la experiencia de cada sujeto que compone la institución. Por ello y para el cierre de la escritura de este trabajo, recupero unas notas que desde la biología colaboran para pensar lo político y lo social y que sostiene lo siguiente:

La biología es una ciencia lenta. Hay una verdadera gracia en avanzar así, en puntas de pie, pasos pequeños, para no dañar las cosas y los seres. Es una ciencia de la singularidad en que encanta el mundo desplegando con delicadeza y elegancia otras artes del vivir y nuevas maneras de pensar. Y el mundo deviene más complejo, más difícil de aprehender, desde lugar, pero tanto más rico y apasionante...

Pero esta poética de la atención es también una política, pues si esta biología es una ciencia de la fascinación, es también una lección sobre el saber vivir. Pueden entrecruzarse en ella maneras inéditas de vivir juntos, de cohabitar, de frecuentarse y de compartir espacios e historias sin excluirse y sin pelearse. (Durand, 2022:164)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNIK, JULIA** (2021). ¿Cómo hacer buenas clases? Interrogaciones incómodas. Tradiciones, experiencias e implicaciones desde la didáctica. En Bernik, Julia (Comp.). *La clase en la universidad pública. Tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones* (pp. 24–39). Ediciones UNL.
- CARLI, SANDRA** (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno editores.
- CARLINO, PAULA** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- CORTINA, ADELA** (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- DE ALBA, ALICIA** (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación educativa*, 1(1), 13–30, UNIPE.
- DI MATTEO, MARÍA FLORENCIA** (2020). Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación. Entrevista a Diana Mazza. *Revista Itinerarios Educativos* (13), 183–190.

- DURAN, STEPHAN** (2022). Poética de la atención. En Despret, Vincent. *En Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios* (pp. 163–164). Cactus.
- DUSSEL, INÉS** (2020). La clase en pantuflas. En Inés Dussel et al. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337–348). UNIFE. Editorial Universitaria.
- FRIGERIO, GRACIELA; KORINFELD, DANIEL Y RODRÍGUEZ, CARMEN** (Coords.) (2018). *Trabajar en instituciones: Los oficios del Lazo*. Ediciones Noveduc.
- KORINFELD, DANIEL** (2013). Nuevos jóvenes en la universidad. La construcción de los problemas y los desafíos institucionales. En Saccone, Jorge y Pacífico, Andrea (Comps.). *Habitar la Universidad en su contexto. Jóvenes y enseñanza* (pp. 19–32). Ediciones UNL.
- LEVY, DANIEL** (2011). *Subjetividades mediáticas en la sociedad de la información. Conferencia XVI congreso de APORA*. Editorial Mimeo.
- MAGGIO, MARIANA** (2020). Enseñar en tiempos de pandemia. Conversatorio organizado por el Departamento de Educación de la UNCA (Universidad Nacional de Catamarca). Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogos 2020.
- SOTO, MARITA** (2016). Conversaciones sobre el habitar. En *Habitar y Narrar* (pp. 11–30). Editorial Eudeba.
- ZAMBONI, CHIARA** (2002). Adelina Ecceli: la universidad es mi pueblo. En *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 13–28). Editorial Icaria.

14 Trabajar con datos a través de las pantallas, ¿cómo hacemos?

Mariela Cravero, Liliana Tauber y Silvana Santellán

INTRODUCCIÓN

La pandemia no nos dio lugar a cuestionarnos si queríamos o si podíamos trasladar nuestro vínculo pedagógico, puramente presencial, a otro nuevo o desconocido, mediado por pantallas.

En la cátedra de Métodos Estadísticos para Ciencias Sociales, en la que recibimos estudiantes de Sociología, Ciencia Política y Geografía; trabajar con datos en la presencialidad era una tarea difícil de concretar para el aula de clases tradicional ya que el grupo de estudiantes es numeroso y no contábamos con la cantidad suficiente de recursos tecnológicos para todos. También no era común que los estudiantes llevaran sus propias tablet o notebook para trabajar en clase. Así, los elementos que disponíamos eran las calculadoras científicas, como fiel herramienta de trabajo.

Ya que el tiempo de pandemia no correspondió a una actividad planificada y deliberada y, tampoco fue opción voluntaria tanto para estudiantes como docentes, siguiendo a Area–Moreira (2021), es que llamaremos a ese contexto como Educación Remota de Emergencia (ERE). En ese momento tuvimos que redefinir nuestro contrato didáctico, ya que permitió el desarrollo de habilidades digitales vinculadas al análisis de datos. Las actividades propuestas, a partir del modelo de aula invertida (Bergmann y Sams, 2012), implicó la elaboración de materiales propios, lo que permitió integrar dimensiones técnicas, cognitivas y emocionales. Esto pareció generar procesos de inclusión y participación colectiva de los y las estudiantes junto al ejercicio de la ciudadanía digital, que fue un nuevo desafío que nos dejó el contexto de la ERE.

Asimismo, al vivir en un mundo lleno de datos, y en la particularidad de la experiencia COVID–19, nos apropiamos de ellos, del contexto, considerando que son dinámicos, cambiantes y de allí el estudio de su variabilidad, hacerles preguntas, entender que *se mueven*, descubrir e interpretar patrones para modelar los fenómenos estudiados.

Todo esto promovió un entorno en el que se produjeron diversos razonamientos sobre los datos en el marco de la Alfabetización Estadística (AE) y Razonamiento Estadístico (RE). Así, partiendo del rol de los datos en el contexto de estudio, se proporcionó un espacio para el desarrollo de habilidades

asociadas a la visualización y comunicación, mediadas por el trabajo con diversas herramientas tecnológicas. Todo ello permitió el trabajo con otros, donde la flexibilidad, la curiosidad y el escepticismo aparecieron como prácticas explícitas y cotidianas a lo largo de los distintos procesos de aprendizaje; así como el posicionamiento político–pedagógico desde nuestras prácticas de enseñanza.

ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES

El trabajo en la virtualidad se hizo desde el entorno Moodle que dispone la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Teníamos un aula virtual para cada materia y el acceso a videoconferencias por Zoom.

El contexto de la ERE nos hizo reflexionar sobre posibilidades de uso de los diferentes recursos tecnológicos que estaban disponibles en la plataforma virtual Moodle. A modo de ejemplo, podemos mencionar el uso de Chat, Foros, Geogebra, Tarea, Wiki, o en la sección Recursos utilizando Archivos, Carpetas, Etiquetas, Página, URL, etc. Para la selección del uso de los recursos que nos posibilitaba la Plataforma Virtual, que considerábamos más adecuados a los objetivos que nos planteábamos semana a semana, hubo que tomar decisiones, decisiones que fueron con sentido, para redefinir nuestro contrato didáctico (Brousseau, 1983). Repensamos las relaciones establecidas entre docente–estudiante–saber, que si bien fue de manera coyuntural, tuvo efectos a largo plazo, que perduraron en la pospandemia. En esa relación docente–alumno–saber redefinimos roles de cada uno y la repartición de las tareas.

Modelo aproximativo

Propusimos un modelo aproximativo (Charnay, 1994) en donde las docentes planificamos una serie de situaciones con distintos obstáculos cognitivos y epistemológicos, organizamos la tarea clase a clase, reflexionamos sobre cuáles eran los momentos adecuados para proponer, a las y los estudiantes, los elementos convencionales del saber, es decir, qué terminología, notación, conceptos, etc. Así se dio lugar a instancias, como los foros o trabajos en grupos, para la confrontación con los compañero/as, en una búsqueda de argumentación permanente, que permita la toma de decisiones consciente

y, a su vez, armando un recorrido de la cátedra desde la misma lógica del saber, en este caso, de la Estadística.

Apostamos fuerte a la creación de recursos y materiales de nuestra autoría entendiendo que así nos apropiábamos con mayor fuerza y autoridad en nuestro espacio curricular, generando en los estudiantes pertenencia y sentido de inclusión para con la materia.

La orientación que propusimos para el desarrollo de nuestra asignatura está centrada en la cultura estadística (Watson, 2006) necesaria para el ciudadano educado. Desde este lugar elaboramos la escrituración de un material teórico basado en tres niveles de cultura estadística: a) el desarrollo del conocimiento básico de los conceptos estadísticos, b) la comprensión de los razonamientos y argumentos estadísticos cuando se presentan dentro de un contexto más amplio de algún informe en los medios de comunicación o en el trabajo, y c) una actitud crítica que se asume al cuestionar argumentos que estén basados en evidencia estadística.

Por ejemplo, se escribió un material teórico de referencia, titulado *¡Una Lluvia de Datos! ¿Qué hacemos con ellos?* (Tauber, 2020), que sigue un tratamiento no tradicional, en el sentido que en vez de proponer ejemplos y definiciones, busca desarrollar redes de conceptos asociadas a diversas ideas fundamentales de la Estadística (Batanero, 2013). En este sentido, se concibe a dichas ideas como aquellas que proporcionan al individuo, en cada etapa de su desarrollo, modelos explicativos eficientes y que se distinguen en los distintos niveles cognoscitivos, más de forma lingüística y en sus niveles de elaboración, que en sus formas estructurales (Heitele, 1975). Así, a lo largo del material van surgiendo diversos aspectos de las ideas que se consideran fundamentales, tales como: datos, resúmenes estadísticos, variación, distribución, asociación y correlación. Asimismo, utilizando la misma lógica y persiguiendo los mismos objetivos, es que elaboramos y editamos diversos videos que permitían la profundización de algunos conceptos específicos asociados con las ideas fundamentales.

Aula invertida

La propuesta se centró en el o la estudiante, a modo de clase invertida, como indicamos anteriormente. Cada semana subíamos al aula virtual una hoja de ruta, con actividades concretas a realizar. El diseño de estas actividades apelaba a intereses propios de nuestros y nuestras estudiantes en el marco de la pandemia COVID-19, que a su vez eran intereses de la ciudadanía en general, temas de actualidad, del día a día, con datos de cantidad de

contagios diarios, cantidad de defunciones por COVID-19, en distintas localidades de nuestro país y entre países del mundo también. Para eso estuvimos en una búsqueda y actualización constante en distintos medios de comunicación, nacionales e internacionales, como así también en distintos sitios web de organismos públicos gubernamentales.

Además del material *¡Una lluvia de datos!* y de los videos mencionados, elaboramos otros materiales de apoyo como: presentaciones de Power Point, de Genially y algunos podcats asociados a las mismas. Estos materiales permitieron brindar diversos resúmenes de los conceptos e ideas de mayor relevancia. Asimismo, la combinación de estas herramientas, nos habilitó distintas posibilidades para mostrar actividades resueltas a modo de ayudas para el estudiantado. De esa manera, podíamos mostrar distintas posibilidades de resolución y también de utilización de herramientas como distintas apps de celular, planillas de cálculo y calculadora.

Un trabajo de mucha potencia didáctico-pedagógica que realizamos, fue con el uso de la herramienta Foro, dado que la misma habilitó la generación de debates en torno al desarrollo de las ideas fundamentales de la Estadística. Este trabajo requiere de mucho seguimiento por parte de cada docente, atendiendo las participaciones individuales del estudiantado, recuperando cada aporte, poniéndolo en valor en relación con lo que agrega al debate colectivo; de esa manera, se evita la mirada punitiva y se apoya los diversos avances de cada estudiante. Implica una tarea constante para que no decaiga la participación, para que los y las estudiantes se entusiasmen con la propuesta, la puedan hacer suya, y provoque el sentido de pertenencia para con su propio aprendizaje.

Así, la modalidad de trabajo con el modelo de clase invertida nos permitió identificar tres momentos. El primer momento donde se descubre, a través del acceso a los diferentes materiales propuestos por la cátedra y las diferentes búsquedas individuales que podían hacer los y las estudiantes; un segundo momento donde se aplica, cuando se les pide una acción concreta de participación activa a través de un foro o de un chat; y un tercer momento donde *se refuerza* en una clase sincrónica, de cierre, de síntesis de lo aprendido, donde cada estudiante no es un sujeto pasivo que recibe el saber sabio del profesor/a, sino que ese *saber* es el que se construye entre todos, de manera colectiva, cada uno con su aporte, para así, desde lo individual reconocer que hay otro, que también tiene participación, que suma la misma voz o una voz diferente, pero que en definitiva permite la circulación de la palabra, la lectura atenta y el respeto por el otro.

Este modo de trabajo, con transferencia fuera del aula, que en el marco de la pandemia, implica pensar un afuera de los momentos de sincronidad,

involucra procesos de aprendizaje que posibilitan y demandan un trabajo más autónomo del estudiante, permite liberar tiempo en los encuentros sincrónicos para el desarrollo de otros procesos que requieren de la orientación docente. Supone una experiencia de aprendizaje más personalizada y de mejor consolidación de los conocimientos adquiridos.

LA CULTURA DIGITAL

La propuesta que presentamos tuvo como objetivo enfocarse en buscar respuestas a lo que Gal (2021) plantea como pregunta: ¿Cómo mejorar la enseñanza de Estadística en la educación formal para que los estudiantes puedan alcanzar niveles adecuados de alfabetización estadística? (traducción propia). Desde este lugar propusimos un recorrido virtual sincrónico y asincrónico mediado por la potencialidad de desarrollar ciertas habilidades digitales, al mismo tiempo que la construcción de las ideas, elementos o componentes de la AE y PE propios de la propuesta de formación curricular. Podemos diferenciar tres dimensiones.

Dimensión técnica

La coyuntura del trabajo académico en tiempos de la ERE nos posicionó en un lugar donde necesariamente tuvimos que *aggiornarnos* al trabajo virtual. Es ahí donde adoptamos un posicionamiento político didáctico en el uso de los recursos del aula virtual. Es político por la decisión que se adoptó acerca de cómo usar los recursos que teníamos a disposición, ya que nuestros y nuestras estudiantes no fueron ni son, para nosotras, meros depositarios de saberes como lo supone un modelo de enseñanza conductista. Por ejemplo, nuestra facultad tenía y tiene licencia para usar la plataforma Zoom, que al principio usábamos poco y luego incrementamos su frecuencia de uso. Aquí no apelamos a un dispositivo utilizado para dar monólogos de clases explicativas, unidireccionales, donde solo el docente hablaba sin dar intervención a los estudiantes; sino que abordamos esos encuentros sincrónicos desde otro lugar, centrado en el estudiante, con actividades preparadas para la ocasión, que solo podían resolverse si habían logrado acceder, con anterioridad, a los materiales propuestos para su discusión en grupos de pares y una socialización de los mismos.

Desde la cultura digital y bajo el modelo de aula invertida ya explicitado, semana a semana de cursado planteábamos una hoja de ruta en la que había tareas concretas como lectura de noticias, lectura de informes técnicos y académicos, acceso a base de datos abiertas y públicas, acceso a publicaciones en redes sociales de algunos organismos oficiales de Estadística, entre otros.

Esto implicó por parte de los estudiantes un acceso a la búsqueda y exploración de los recursos que sugeríamos. Así conocieron organismos públicos oficiales de carácter nacional e internacional como el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC), Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), etc. Accedieron a infografías y publicaciones de los organismos referenciados recién y otros como el Observatorio Social de la Deuda Argentina (ODSA) que depende de la Universidad Católica Argentina. Aprendieron a realizar gráficos y resúmenes estadísticos utilizando el Excel y el Geogebra. Si bien, desde la cátedra, se organizaron materiales en formato video o la realización de instructivos de uso de estos recursos, también se dio lugar a que cada estudiante pueda traer de su bagaje cultural, o lo que también podríamos llamar su entorno personal de aprendizaje (PLE) lo que sabía, lo que tenía a su disposición como recurso o aplicación. Entonces, por ejemplo, algunos realizaban gráficos en Excel, otros en geogebra, y otros utilizaban otras aplicaciones para tal fin. Así se promovió distintos niveles de acceso al uso de los recursos, porque no todos los y las estudiantes tenían computadora en sus hogares para el acceso al aula virtual, y muchos usaban sus celulares. Esto implica diferentes sistemas de andamiaje para la instalación de programas y/o aplicaciones. Somos conscientes de ciertas limitaciones en el acceso a internet, de ahí que la asincronicidad de nuestra propuesta favoreció descomprimir tiempos simultáneos de usos en los hogares y colapso o saturación de internet en horarios pico de uso, pero también dio libertad en el uso de los recursos según disponibilidad de acceso.

Otras habilidades que se desarrollaron fueron cómo diseñar gráficos, cortar y pegar imágenes, citar fuentes, para presentar en los informes que, como cátedra, solicitábamos, con ciertos formatos y especificaciones, por ejemplo en cuanto a extensión y citación de referencias bibliográficas.

Nuestros propósitos de enseñanza no se basaban en el uso de programas o recursos tecnológicos específicos, sino que nuestro eje en la construcción de conocimiento, cada estudiantes aporta, desde su individualidad, sus habilidades y destrezas, las pone a consideración de sus compañero/as y, a su vez, tiene la oportunidad de aprender nuevas habilidades.

Estos aspectos contribuyen y se transforman en aprendizajes que son transversales a la vida académica y a la formación de futuros profesionales. También contribuyen a la cultura digital en tanto que se facilita el conocimiento y la creatividad humana mediante las interacciones que se generaron entre los y las estudiantes, y con los recursos tecnológicos que permitieron generar nuevas oportunidades y/o reducir las desigualdades de uso de los mencionados recursos tecnológicos.

Dimensión cognitiva

En el marco de lo que las nuevas generaciones necesitan aprender y que resulta un desafío pedagógico, Valeria Kelly en su participación en video «Enseñar y aprender en la cultura Digital. Desafíos y deudas pendientes» colgado de la plataforma de Youtube del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, conocido como IIPÉ-Unesco (26 de julio de 2018), sostiene la configuración del concepto de Alfabetización, donde el componente digital está implícito pero que se asume como presente. Lo digital está mediando y favoreciendo procesos de enseñanza y de aprendizaje que se refieren a aprender a aprender, desarrollo de sentido crítico, de lo reflexivo, resolución de problemas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje en red, que son habilidades del siglo XXI o habilidades digitales. Estos formatos para el aprendizaje también fueron sostenidos desde nuestra propuesta a través de los intercambios en foros que supone un fuerte componente argumentativo y de ahí, la posibilidad de generar pensamiento crítico. Y mientras eso se pone en marcha se necesita de ese aprendizaje colaborativo que permita la circulación de las posibles estrategias de resolución de problemas.

Este trabajo de producción de conocimiento a través del Recurso Foro o los Trabajos Grupales, en el Aula Virtual Moodle, donde se presenta un sitio de discusión en línea asincrónico cuyo objetivo era el abordaje de los conceptos e ideas fundamentales de la Estadística, se hizo mediante la elaboración de consignas que involucraban la observación de situaciones con datos reales, con acceso a datos de bases abiertas para su análisis y discusión. Sostenemos que nuestra propuesta ha favorecido el desarrollo de pensamiento crítico como capacidad que tienen los ciudadanos, situados en un contexto, de identificar información relevante y tomar decisiones con base en criterios razonables para establecer la objetividad de los juicios (Peña-Murcia y Rodríguez-Casallas, 2020; Cabrera y Tauber, 2022).

Por otro lado, y atendiendo a que las consignas elaboradas para este tipo de trabajos pretendían ser reflexivas, en contexto, buscando respuesta a múltiples escenarios de problemáticas sociopolíticas, con base argumentativa,

basado en evidencia cuantitativa, pero con incidencia en la toma de decisión de índole social, no solo identificando estructuras sociales y sus problemáticas, sino también teniendo en cuenta la incidencia de esa toma de decisiones. Es así entonces que, la actividad solicitada a los estudiantes, pone en juego habilidades de pensamiento crítico como una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social. Esto se evidencia en el hecho de que en la o las respuestas, los estudiantes tienen que dar cuenta de por qué o cómo construyen las decisiones a tomar. Esto requiere no perder de vista que es necesario comprender la realidad, cuestionándola para comprenderla, de modo de analizar dicha realidad social y de pensar en las posibilidades de acción sobre la realidad estudiada, así como en la construcción de nuevas realidades donde no existan las lógicas de dominación ni de desigualdad preestablecidas (Morales Zuñiga, 2014).

Dimensión emocional

El componente emocional viene dado de la experiencia. Aquí, disponer del aula virtual en la plataforma Moodle como entorno que nucleaba el desarrollo de nuestras prácticas académicas, generó ciertos efectos que consideramos tuvieron un alto impacto positivo porque generó la posibilidad de que muchos estudiantes que no podían cursar de manera presencial antes de la ERE, retomaron el cursado de sus carreras y se pudieron unir al dictado de nuestras clases, en sus tiempos, con la ventaja que da la asincronicidad. Como objetivo de educación inclusiva, este paso que se dio por la provocación del contexto de la ERE implica un posicionamiento político institucional pero también de la cátedra, si lo seguimos sosteniendo, para avanzar en algún punto de lo que podemos llamar educación inclusiva, que permita sumar a los que no pueden cursar en la presencialidad plena (por razones laborales, de distancia, etc.), y comenzar a marcar el camino de incluir a todo/as nuestro/as estudiantes en la educación regular.

Asimismo el trabajo que propusimos a nuestros y nuestras estudiantes a través del recurso Foro, y los Trabajos Prácticos grupales generó oportunidades de reconocimiento de las diferencias del otro y brindó la posibilidad de sentirse integrado o integrada en el trabajo colectivo. En cada interacción propuesta para el debate, hubo un sujeto que se construye y construye con otros, que no está solo, que no se promueve la sociedad de lo individual porque posibilita y habilita al otro en el diálogo como sujeto activo, generando pensamiento y actitud crítica para transformar la realidad y transformarse con ella.

EL TRABAJO EN EL AULA VIRTUAL

En el marco de lo descripto anteriormente se presentaron consignas de trabajo como la siguiente:

Para realizar las actividades propuestas compartimos con ustedes los siguientes materiales: a) Archivo 1: Manual «Diseño de registro y estructura para las bases de microdatos» individual y hogar de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), publicado por el INDEC en noviembre de 2009; b) Archivo 2: la base de datos del tercer trimestre de 2018 para hogares de Aglomerado Gran Santa Fe; c) Archivo 3: Tutorial para el manejo de Excel, d) Archivo 4: Videos de uso de Geogebra.

A partir de esta introducción, los y las estudiantes disponen de los recursos para realizar una actividad muy potente por todo lo que implica. Dichos recursos ya fueron trabajados en las clases sincrónicas y asincrónicas, lo cual quiere decir que han interactuado con los mismos, teniendo también videos tutoriales elaborados por las docentes para su uso. Luego les propusimos las actividades que se presentan a continuación.

Actividad 1:

- a. Según la información de variables proporcionada en el Archivo 1, elijan una variable cualitativa que permita observar algunas de las condiciones habitacionales de los hogares. **Expresen claramente** cuál es la variable elegida, su código, cómo se define en el manual de metodología y la escala o nivel de medición en la que ustedes consideren que se mide, fundamentando la elección de la escala de medición. Describan cuáles son las diferentes categorías que presenta.
- b. Para la variable elegida en el ítem a, realicen un gráfico adecuado sobre la distribución de frecuencias relativas porcentuales de la variable seleccionada. Incluyan en el gráfico toda la información pertinente para que pueda leerse claramente y **justifiquen la elección de dicho gráfico.**

Fuente: TP Grupal - Cátedra MECS- Año 2020

Este trabajo implicó una discusión grupal. Los integrantes de los grupos fueron elegidos por los propios estudiantes, pero también los docentes realizamos la gestión para todo aquel o aquella estudiante que no encontraba compañero/as de trabajo. Recordemos que en el año 2020, por primera vez no podían cursar en la Facultad, y muchos de ellos aún no conocían a sus pares, lo que complicaba la comunicación.

Actividad 2 :

Se establece como objetivo de estudio **realizar una comparación** entre los Ingresos Totales Familiares de los hogares que son **inquilinos/arrendatarios** de la vivienda con aquellos que son **ocupantes gratuitos**. En función de ese objetivo, deberán visualizar las siguientes variables en la base de datos de la EPH hogares de 3er trimestre 2018.

- ✓ **ITF:** Ingreso Total Familiar para los hogares
- ✓ **II_7:** Régimen de tenencia de la propiedad

Por lo tanto, se pide:

1. Realizar un AED (Análisis Exploratorio de Datos) completo para las distribuciones de los ITF de hogares que son inquilinos/arrendatarios de la vivienda (código 3 de la variable II_7) y los ITF de los hogares que son ocupantes gratuitos de la vivienda (código 6 de la variable II_7).
2. En relación a lo producido en el AED, plantear al menos una pregunta que surja del análisis y brinden la respuesta fundamentando la misma a partir de toda la información que consideren necesaria.
3. Desde el Ministerio de Infraestructura y Obras se quiere implementar una serie de acciones que permitan a las familias acceder a una vivienda propia (a través de un sistema cooperativo). Si ustedes formaran parte del comité asesor y tuvieran que elaborar criterios de asignación de viviendas a las familias involucradas en este estudio, ¿qué o cuál grupo de hogares incluirías en este sistema de asignación de viviendas? Justificar adecuadamente dejando explicitados los fundamentos utilizados para dicha elección.

Fuente: TP Grupal - Cátedra MECS- Año 2020

La Actividad 1 (A1) y la Actividad 2 (A2), como propuestas didácticas persiguen el objetivo de integrar distintas dimensiones del pensamiento estadístico tal como se plantea en Behar y Grima (2004, 2014) y Tauber *et al.* (2022). De este modo, en dichas actividades se propician las siguientes dimensiones:

- Dimensión de la evidencia, ya que se promueve la búsqueda de respuestas a partir del trabajo con datos reales, es decir basados en la evidencia y en la validez y alcance de los datos.
- Dimensión de Datos y Metodología: se trabaja con el manual metodológico de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) que implica indagar, para conocer, cómo el INDEC realiza la muestra, su representatividad y la codificación y definición de las variables intervinientes o elegidas por ello/as.

- Dimensión de la Variación y de Señal y Ruido: aparece cuando tienen que explorar, resumir y comparar datos entre las variables del Ingreso Total Familiar, según el Régimen de tenencia de la propiedad (A2).
- Dimensión de cuestionamiento: se pone de manifiesto en ambas actividades ya que hay un permanente cuestionamiento sobre el alcance de la información y de los datos, de la comparabilidad (A2) y de la elección y justificación de gráficos (A1) y resúmenes (A2).
- Valoración objetiva: también puesta de manifiesto por la necesidad de la comparación entre resúmenes, tener que basarse en los indicadores para tomar una decisión respecto de qué grupo de hogares recibirían asignación de viviendas (A2).
- Dimensión de Comunicación y Transnumeración:¹ se presenta en la elección del tipo de resumen a realizar, si en formato gráfico y cuál gráfico, o en formato tabla. Además la comunicación se despliega, precisamente, en esa misma decisión del tipo de elección del resumen, porque en ella también está implícita la actitud de comunicar.

Pero también, actividades como estas ponen de manifiesto lo descrito en los apartados anteriores: la centralidad puesta en el estudiantado, en el trabajo con otros, la puesta en acción de las habilidades digitales individuales que contribuyen al aprendizaje colaborativo y colectivo. Además el trabajo con datos reales que re-significan el hacer de las futuras prácticas profesionales y el sentido de pertenencia con la sociedad que habitamos, para conocerla, y desde ahí, tener la posibilidad de transformarla.

¹ La transnumeración implica el cambio de representaciones con el objetivo de generar comprensión sobre los datos y el contexto del cual fueron obtenidos. Si uno piensa en el sistema real y en el sistema estadístico desde la perspectiva de la modelación, la transnumeración ocurre cuando: 1) se encuentran las medidas que «capturan» la cualidad o las características de la situación real (por ejemplo, cuando se analiza la tendencia central o la variación); 2) los datos que han sido recolectados se transforman en múltiples representaciones gráficas, resúmenes numéricos, y de ahí en adelante, en una búsqueda para obtener distintos significados de los datos; y 3) el significado de los datos, el juicio, es comunicado en una forma que los demás puedan entender en términos de la situación real (Pfannkuch y Wild, 2004).

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Enseñar hoy sin el uso de las TIC (Maggio, 2018) sería generar una situación de currículum nulo, de omisión en términos de contenidos que hay que enseñar. Los y las estudiantes que habitan nuestra universidad y nuestra sociedad, como sujetos culturales han cambiado, la cultura está atravesada por el uso de la tecnología, que fomentan situaciones de inclusión social y cultural que tal vez son inéditas en la vida de muchos y muchas estudiantes.

De ahí que habitar las prácticas desde la incorporación de diferentes recursos tecnológicos, los que propusimos en el aula y los que conocían y acercaban nuestros y nuestras alumno/as nos permitió encontrar o redefinir un nuevo sentido didáctico de la propuesta de enseñanza, poniendo en el centro de la clase, al estudiante, saliéndonos de la clásica práctica educativa de la explicación del profesor y la verificación constante de los aprendizajes. Sin proponérselo comenzamos a transitar una práctica en el marco de la didáctica de lo contemporáneo, como dice Maggio (2018), con una práctica alterada, obligatoria y coyuntural al período de la ERE, una práctica innovadora mediante la reconstrucción que hicimos sobre la misma, creando condiciones de cursado nuevas y desafiantes para los y las estudiantes y para nosotras, las docentes. De esta manera estamos contribuyendo, desde una postura de lo político, que es trabajar con la transformación de la clase como centro del problema.

REFLEXIONES FINALES

El período de la ERE fue un desafío muy grande para toda la sociedad pero elevó la vara de la inclusión y de la calidad educativa.

En el oficio del enseñar y aprender nos propusimos re-pensar nuestra práctica de enseñanza, cambiando el posicionamiento político didáctico que teníamos.

Así la propuesta presentada involucró el desarrollo de habilidades digitales o habilidades del siglo XXI, promoviendo interacciones entre los estudiantes y entre estudiantes y recursos tecnológicos con la finalidad de educar sujetos más críticos, más colaborativos, más creativos, transformadores de la cultura y de la sociedad.

Hicimos posible una propuesta de formación que trabaja con datos reales y en contexto, problematizando una realidad que exige responder con fundamentos. Estas bases de datos reales que las pusimos en el debate del aula

nos permite tomar una decisión política, que es la de trabajar con datos que promueven la investigación en el aula, datos que impulsan el aprendizaje activo, que involucran la necesidad de interactuar con distintas herramientas tecnológicas, que generan debates para finalizar con procesos comunicativos en la toma de decisiones.

Pero seguimos inmersos en una brecha entre el potencial que un recurso tiene o se espera y lo que pasa en la práctica. Aquí también nos debemos el debate de la inclusión plena, con sentido social y cultural, de derechos y de oportunidades: los estudiantes tienen derecho a aprender y a socializar en el marco de la cultura digital en igualdad de condiciones. Y para ello es necesario transformar la educación cuya práctica está centrada en la acumulación de conocimientos enciclopédicos (Menéndez, 2020) para dar lugar a una educación integral, donde el conocimiento es uno de los instrumentos nucleares de la construcción del proyecto vital de cada persona, lo cual presupone rupturas en la estructura tradicional de las organizaciones educativas, pensando en el cómo y en el para qué lo hacemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREA-MOREIRA, MANUEL** (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 30(56), 57-70. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403070017007/html/>
- BATANERO, CARMEN** (2013). Sentido Estadístico: Componentes y desarrollo. En *I Jornadas Virtuales de Didáctica de la Estadística, la Probabilidad y la Combinatoria*. Granada, España.
- BEHAR, ROBERTO Y GRIMA, PERE** (2004). La Estadística en la Educación Superior ¿Formamos pensamiento estadístico? *Ingeniería y Competitividad*, 5(2), 84-90.
- BEHAR, ROBERTO Y GRIMA, PERE** (2014). Estadística: Aprendizaje a largo plazo. Factores que inciden y estrategias plausibles. En *Actas del IV Encuentro sobre Didáctica de la Estadística, la Probabilidad y el Análisis de Datos*. Costa Rica.
- BERGMANN, JONATHAN & SAMS, AARON** (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. USA: International Society for Technology in Education.
- BROUSSEAU, GUY** (1983). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En Saiz, I. y Parra, C. (Comps.) (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- CABRERA, GABRIELA; TAUBER, LILIANA, GILI, JUAN Y ROMERO, DANIEL** (2022). La transnumeración como insumo del pensamiento crítico. En *Actas de ICOTS 2022: International Association for Statistical Education*. DOI: 10.52041/iase.icots11.T3A3

- CHARNAY, RONALD** (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En Saiz, I. y Parra, C. (Comps.) (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- GAL, IDO** (2021). Promoting statistical literacy: challenges and reflections with a brazilian perspective. En Ferreira Monteiro, C. E. y Teixeira Lima de Carvalho L. M. (Eds.). *Temas emergentes en letramento estadístico* (recurso electrónico). Ed. UFPE.
- HEITEL, DIETGER** (1975). An Epistemological view on stochastics fundamental ideas. *Educational Studies of Mathematics*.
- MAGGIO, MARIANA** (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.
- MENÉNDEZ, PEPE** (2020). *Escuelas que valgan la pena. Historias para entender la educación del futuro*. Paidós.
- MORALES ZÚÑIGA, LUIS C.** (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1–23. <https://revistas.ucr.ac.cr/>
- PEÑA-MURCIA, GLORIA, Y RODRIGUEZ CASALLAS, ASTRID** (2020). El pensamiento crítico para la participación cualificada de los consejeros estudiantiles. En Oviedo, E. y Paéz-Martínez, R. (Eds.). *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas* (pp. 71–94). Editorial Universidad de Lasalle.
- PFANNKUCH, MAXINE & WILD, CHRISTOPHER** (2004). Towards an understanding of statistical thinking. En Ben-Zvi, D. & Garfield, J. (Eds.). *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking* (pp. 17–45). https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-2278-6_2
- TAUBER, LILIANA** (2020). ¡Una lluvia de datos! ¿Qué hacemos con ellos? Material de cátedra inédito. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.
- TAUBER, LILIANA; REDONDO, YANINA; SANTELLÁN, SILVANA Y CRAVERO, MARIELA** (2022). Dimensiones del pensamiento estadístico asociada a la exploración de índices sociales. En *Actas de ICOTS 2022: International Association for Statistical Education*. DOI: 10.52041/iase.icots11.T3A2
- WATSON, JANE** (2006). *Statistical literacy at school: growth and goals*. Lawrence Erlbaum Associates.

Fuentes

- IIFE-UNESCO** (América Latina y el Caribe) (26 de julio de 2018). Enseñar y aprender en la cultura digital. Desafíos y deudas pendientes. <https://youtu.be/omdbjKzloW8>
- EVERY CLASS EVERY DAY. INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION.**

15 El desafío de enseñar Química Orgánica en la «nueva normalidad educativa» durante la pandemia de COVID-19

Juan Manuel Rudi, María Silvana Reyes y Andrea Rossi

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, el año 2020 quedará grabado en nuestras memorias como el momento en que nuestra vida cotidiana cambió por completo. El aumento exponencial de contagios como consecuencia de la irrupción sorpresiva de un nuevo coronavirus, obligó a las autoridades mundiales a implementar un aislamiento social obligatorio como medida sanitaria para intentar atenuar los índices de mortalidad observados a raíz de la pandemia. Por su parte, la población debió modificar sus costumbres y actividades diarias para adaptarlas a la nueva realidad que estábamos viviendo como sociedad. En este contexto, la actividad educativa presencial fue suspendida en todos sus niveles, implementándose una enseñanza remota de emergencia para garantizar la continuidad de los procesos formativos. La principal característica de la metodología adoptada fue la virtualidad, haciendo uso de materiales disponibles en nuestros hogares y aquellos que pudieron recuperarse de manera gratuita a través de la web. En este trabajo, relatamos la experiencia de la cátedra de Química Orgánica, que dicta esta asignatura para las carreras de Licenciatura en Biodiversidad y Profesorado en Biología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. El dictado de clases sincrónicas utilizando la estrategia de aula invertida, la elaboración de material audiovisual propio y la preparación de cuestionarios para autoevaluar los aprendizajes fueron algunas de las metodologías de enseñanza implementadas. Las mismas fueron valoradas positivamente por el estudiantado encuestado, aunque la educación presencial sigue siendo la opción elegida para el desarrollo de las actividades experimentales de laboratorio. Las experiencias transitadas nos permitirán pensar en un posible cambio de paradigma en los procesos de enseñar y aprender.

LA IMPORTANCIA DE GARANTIZAR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El estudiantado que decide iniciar sus estudios universitarios ingresa a un mundo nuevo y totalmente desconocido, en donde debe existir un proceso de adaptación a esta nueva realidad, y sin dudas necesitará de ayuda para transitar con éxito este proceso complicado. Por otra parte, es sabido que los procesos de construcción del conocimiento en los y las estudiantes se ven notablemente favorecidos por las interacciones sociales, ya sea aquellas que se establecen con el profesorado, como las que ocurren entre los mismos estudiantes cuando interactúan entre sí mediante el desarrollo de trabajos grupales. Estas actividades en conjunto propician el desarrollo de competencias en el estudiantado para la realización de consignas, propiciando una mayor comprensión de las mismas y de los conceptos que en ellas se pretende transmitir (Coll *et al.*, 2007). El éxito de este proceso depende de la correcta relación que se establezca entre tres elementos que integran, en términos educativos, el «triángulo didáctico»: el contenido objeto de enseñanza y de aprendizaje, la actividad educativa del profesorado y la actividad de aprendizaje del alumnado, siempre teniendo en cuenta el contexto en que dicha actividad está siendo desarrollada (Lorenzo, 2018).

La docencia tradicional del nivel universitario se ha caracterizado por el desarrollo de clases magistrales en donde el profesorado, valiéndose de la bibliografía básica de la asignatura, expone sus conocimientos y el alumnado incorpora los conceptos, para luego ser examinados en una instancia final de evaluación (Ausín *et al.*, 2016). En este tipo de enseñanza, no se observan intenciones de averiguar si los saberes realmente fueron comprendidos y aprehendidos por los alumnos y las alumnas, ni tampoco sobre si se ha logrado estimular el pensamiento crítico, conociendo la importancia que tiene el mismo para el desarrollo de competencias básicas en ciencia y tecnología (Blanco López *et al.*, 2017). El fomento de las mismas es importante ya que promueven la formación de una ciudadanía crítica y responsable, capaz de tomar decisiones apropiadas en relación con numerosas cuestiones que inciden en nuestra sociedad actual, cada vez más impregnada en ciencia y tecnología (Acevedo Díaz, 2004; Porro y Roncaglia, 2016). En concordancia con el pensamiento de Ramos Mejía (2020), si como docentes no conseguimos que nuestros estudiantes logren conectar con un determinado conocimiento, probablemente sea olvidado fácilmente, al no poder encontrar una conexión con la realidad o con algún tema que sea de su interés.

La pandemia evidenció que uno de los mayores desafíos al que se enfrenta la enseñanza actual es la modificación del concepto tradicional que se tiene

sobre la docencia, y principalmente sobre la función de la misma. Es necesario ir abandonando de a poco la idea de que el principal objetivo de la docencia es enseñar, para poder así acercar su finalidad a la de estimular un aprendizaje significativo en los receptores del proceso educativo. Para lograr esto, debemos propiciar que la misma pase a estar centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza, como lo ha estado tradicionalmente. Los profesores y las profesoras deberían dejar de ser solo especialistas que conocen demasiado sobre un determinado tema y saben cómo transmitir esos conocimientos, para convertirse en «profesionales del aprendizaje», como define Zabalza (2000). Debemos empezar a poner el foco en la importancia de los procesos de aprendizaje, estimulando en los estudiantes la capacidad de relacionar conocimientos previos y actuales, y aprender a tener en cuenta las diferentes realidades y los tiempos personales, sin señalarlos como los únicos responsables del fracaso académico.

La conformación de pequeños grupos de trabajo, el aprendizaje colaborativo, una enseñanza más autónoma y la incorporación de tecnologías en las aulas resultan ser estrategias adecuadas para favorecer el cambio de paradigma antes mencionado, donde cada docente actúe como facilitador del aprendizaje, enseñando estrategias que guíen al alumnado a través del camino adecuado (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 1999; Monereo *et al.*, 2001; Zabalza, 2000). A pesar de no contar con la experticia suficiente en este tipo de metodologías, hemos intentado utilizar algunas de las mismas durante la enseñanza remota de emergencia de la asignatura. El uso de aplicaciones informáticas y materiales transmedia, sumado a la realización de actividades individuales mediadas por entornos virtuales de aprendizaje, y que describiremos con mayor detalle en apartados posteriores, permitieron continuar con el dictado de la materia.

EL ROL DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN ÉPOCAS DE VIRTUALIDAD

Los excesivos niveles de información que recibimos a través de internet y de las redes sociales pueden producir una saturación en algunos individuos, y esta situación también es observada en las instituciones educativas, en donde los y las docentes no alcanzan a comunicar los nuevos descubrimientos debido a la velocidad con que estos aparecen, encontrando dificultades al momento de seleccionar los contenidos a enseñar. En este sentido, las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan notablemente la transmisión de ciertos contenidos.

El creciente uso de las TIC en Educación se fundamenta en que pueden ser utilizadas para la elaboración de una amplia gama de materiales didácticos, facilitando el aprendizaje y el desarrollo de habilidades al favorecer el pensamiento crítico y reflexivo a medida que el alumnado interactúa con ellas (Hernández *et al.*, 2014). Conforman un conjunto de recursos didácticos, que pueden presentarse de diferentes maneras y con diversos enfoques, pero de ninguna manera constituyen un modelo educativo (Valverde Crespo *et al.*, 2017). Esto es importante aclararlo porque muchos creen que las TIC por sí mismas son capaces de mejorar la calidad educativa, cuando en realidad, para poder alcanzar una verdadera utilidad, deben estar enmarcadas en una planificación adecuada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Cacheiro González, 2014; Concari, 2014).

En la actualidad, las universidades están recibiendo a una generación de estudiantes que ha crecido junto a la tecnología y que ha adoptado el lenguaje digital de las computadoras, los teléfonos celulares, internet, los correos electrónicos y las redes sociales. Como plantea de Longhi (2005), este nuevo contexto ha fomentado la necesidad de revisar las planificaciones y las prácticas educativas vigentes. En respuesta a este proceso han surgido nuevas metodologías de enseñanza, que tienen por objetivo, a través de la implementación de diseños curriculares dinámicos y flexibles, promulgar una innovación a nivel educativo. Esto implica el desarrollo de alternativas de enseñanza superadoras a las tradicionales o habituales, que estimulen la curiosidad, la motivación y la capacidad creativa del estudiantado universitario, facilitando así los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estrategias más modernas como la «gamificación» o el modelo de «aula invertida», son algunos ejemplos de metodologías basadas en la tecnología empleadas en la educación actual. La utilización de videos de YouTube para la enseñanza de las actividades experimentales de laboratorio o el uso de una aplicación informática para la ejercitación de la nomenclatura orgánica, fueron algunas estrategias utilizadas por el cuerpo docente de Química Orgánica, y que serán descritas con mayor profundidad en el apartado siguiente.

Si bien muchos profesores y profesoras emplean la tecnología solo para cambiar la forma rutinaria de dictar cierto contenido (Litwin, 2005), su utilización en el desarrollo de espacios educativos y de herramientas multimedia ha contribuido a generar una evolución importante en las formas de enseñanza tradicionales. Recurrir a estrategias accesibles que impliquen el uso de TIC puede promover la comprensión de determinados conceptos

por parte del estudiantado. Sin embargo, es inevitable que se genere cierta controversia en relación con su utilización en las aulas.

La necesidad del empleo de la tecnología durante la pandemia ha desnudado algunos inconvenientes que demostraron ser los principales obstáculos para la transmisión de los contenidos. Uno de ellos es la calidad de la conectividad, ya que las plataformas de videoconferencias o las diferentes vías de contacto entre estudiantes y profesores requieren de una conexión adecuada para garantizar la fluidez en la comunicación. El otro gran problema es la heterogeneidad en relación con la habilidad en el manejo de las TIC, principalmente por parte del plantel docente. Estas situaciones, sumado a los diferentes contextos sociales de los estudiantes, han sido las principales responsables de la conflictiva adaptación a la virtualidad observada a partir del año 2020, principalmente en aquellas carreras universitarias relacionadas con las Ciencias Experimentales, por lo que indudablemente es necesario un análisis profundo de nuestra realidad educativa.

EL DESAFÍO DE ADAPTAR LA QUÍMICA ORGÁNICA AL CONTEXTO DE PANDEMIA

Un ejemplo más que ilustrativo de la relación existente entre la tecnología y la sociedad es la adaptación de los procesos educativos a los contextos no presenciales en tiempos de aislamiento social. Estudios realizados con anterioridad (Linne, 2015; Morales Capilla *et al.*, 2015; Rodríguez Espinosa *et al.*, 2017) ya habían demostrado cómo el alumnado universitario trata de adaptarse a las nuevas herramientas y a los nuevos entornos tecnológicos disponibles, manifestando una actitud positiva hacia este tipo de recursos, pero admitiendo que existe cierta tensión entre los modos tradicionales y digitales de acceso al conocimiento. Esta situación fue puesta en evidencia durante la implementación de la enseñanza remota de emergencia, en donde los y las estudiantes percibieron haber aprendido menos en virtualidad, fundamentalmente en lo que se refiere a las actividades prácticas de laboratorio en carreras relacionadas con las prácticas experimentales (Urzúa *et al.*, 2020).

La asignatura Química Orgánica es uno de los pilares del ciclo inicial en carreras de grado relacionadas con las Ciencias Experimentales. La Universidad Nacional del Litoral (UNL) cuenta con diecisiete carreras de grado en donde esta asignatura forma parte de los currículos, y en algunos casos

es una asignatura de primer año que es cursada por un alumnado con pocos antecedentes en el área de la química. Esta situación puede ser uno de los causales del bajo rendimiento observado en Química Orgánica, obligando al estudiantado, en algunos casos, a recurrir a la asignatura en más de una oportunidad, con el consiguiente desmedro en su rendimiento académico y que muchas veces puede llevar al abandono de los estudios universitarios.

La cátedra de Química Orgánica de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la UNL, perteneciente al Departamento de Ciencias Naturales de dicha institución, dicta esta asignatura en el segundo cuatrimestre de cada año para las carreras de Licenciatura en Biodiversidad y Profesorado en Biología. El plantel docente está integrado por tres personas, de las cuales una de ellas es responsable de las clases teóricas y de resolución de problemas, mientras que las restantes se encuentran abocadas a la enseñanza de las actividades prácticas de laboratorio. Un número aproximado de cincuenta estudiantes por año eligen cursar esta asignatura que forma parte del primer año del plan de estudio de ambas carreras. Como características propias del cursado, podemos mencionar que todas las actividades académicas de la materia se desarrollan de manera presencial en contextos normales de enseñanza.

Cuando a mediados del mes de marzo, la Resolución 398/20, dispuesta por el Rector de la UNL, dispensa al personal de la asistencia a los lugares de trabajo y dispone el dictado virtual de todas sus carreras de grado, sabíamos que contábamos con tiempo suficiente para la organización de nuestra asignatura, esperanzados en que para el mes de agosto la situación mejoraría y podríamos volver a las aulas a dictar nuestras clases «de manera normal». De más está decir que nuestras esperanzas se disiparon rápidamente, y promediando el año 2020 debimos reorganizar los contenidos y adaptarlos a los medios digitales disponibles. Si bien contábamos con los conocimientos mínimos e indispensables para manejar ciertas herramientas tecnológicas, la realidad es que estábamos acostumbrados a las clases expositivas y rápidamente debimos capacitarnos en el manejo de plataformas para videoconferencias como Zoom o Google Meet, y estudiar las posibilidades brindadas por el Aula Moodle que, si bien había sido creada años atrás para nuestra asignatura, solo era utilizada hasta el momento como repositorio de material.

Para el dictado de las clases teóricas, propusimos la estrategia de aula invertida. Las presentaciones de Power Point, que usualmente eran utilizadas en la presencialidad, fueron convertidas a archivos de video de buena calidad, previa incorporación de comentarios explicativos sobre los contenidos abordados en las mismas. El material audiovisual generado fue agregado a

un canal de YouTube especialmente creado para el almacenamiento de estos contenidos, y los días viernes de cada semana se habilitaba en el Aula Moodle el link de acceso a los contenidos que se dictarían la semana siguiente. De esta manera, el alumnado disponía de varios días previos al encuentro sincrónico con el docente para la visualización de los contenidos, pudiendo organizar los tiempos y espacios en los cuales podía desarrollar esta actividad. Esta estrategia permitió que las clases sincrónicas teóricas adquirieran una dinámica particular, debido a que la misma no tenía un espíritu de clase magistral, sino que actuaba como una tutoría en donde los y las estudiantes consultaban aquellos temas específicos que no les habían quedado claro al visualizar los videos ofrecidos. Por otra parte, las clases comenzaban con un ejercicio modelo que las personas asistentes debían resolver haciendo uso de los nuevos conocimientos adquiridos, y en el caso de existir dudas, estas eran disipadas en el momento de la resolución de los ejercicios propuestos en las guías de problemas de la materia. Si bien es deseable aclarar que resultó complicado poder organizar grupos de trabajo en esta modalidad sincrónica, se propició una interactividad fluida con el alumnado para que pudieran participar activamente. Las aulas institucionales de la plataforma Zoom fueron el medio de comunicación utilizado para el desarrollo de las actividades mencionadas anteriormente, y una pizarra blanca, propiedad del docente y cuya imagen era transmitida a través de la cámara, la vía elegida por el docente para la resolución de la ejercitación.

Por otra parte, y ante la imposibilidad de acceder físicamente a las instalaciones de la Facultad y de preparar filmaciones propias de las experiencias prácticas abordadas en las clases de trabajos de laboratorio, se recurrió a la búsqueda de videos explicativos de YouTube que reproducían ensayos similares a los propuestos en nuestras clases. Los links de acceso fueron informados a través del Entorno Virtual de la asignatura con la intención de que el estudiantado tuviera una primera aproximación a los contenidos prácticos, que luego fueron explicados de manera sincrónica en las clases de laboratorio correspondientes. El medio de comunicación fue similar al utilizado para los encuentros de teoría, que también coincidió con la metodología empleada para las clases de consulta. El intercambio de correos electrónicos, el uso del sistema de mensajería proporcionado por el Aula Moodle y en algunos casos, la creación de grupos de WhatsApp, resultaron ser canales alternativos para la resolución de consultas.

Gracias a la asistencia a cursos virtuales de capacitación y a la visualización de videos tutoriales, pudimos comenzar a elaborar cuestionarios de evaluación o diferentes tareas admitidas por la plataforma, y que permitieron monitorear el rendimiento académico alcanzado por el estudiantado. El

grupo docente decidió no implementar evaluaciones parciales durante el año 2020 y cada estudiante obtuvo su regularidad mediante la entrega semanal de tareas o resolución de cuestionarios a través del Entorno Virtual. La promoción de la asignatura fue suspendida durante ese mismo año como consecuencia de la incertidumbre que generaba en ese momento la realización de exámenes virtuales que implicaran la aprobación completa de la materia. Transcurridas doce semanas desde el inicio del cursado virtual, menos del 10 % del estudiantado no pudo obtener la condición de alumno regular y la principal causa de esta situación fue el abandono del cursado. Mencionando la salvedad de que las exigencias de regularización suelen ser mayores en condiciones de cursado presencial, el porcentaje de alumnos y de alumnas libres fue menor que en años anteriores a la pandemia.

Transcurrida la primera experiencia de enseñanza remota de emergencia, nos resultó muy interesante y necesario conocer la opinión del estudiantado en relación con la metodología de trabajo empleada por nuestra cátedra, a los fines de conservar aquellas estrategias de enseñanza que resultaron útiles para la transmisión de los contenidos y repensar aquellas que no lograron el impacto esperado. Como una primera mención a los resultados de los cuales hablaremos más adelante, las estrategias de enseñanza empleadas se recibieron positivamente, aunque resultó evidente la necesidad del estudiantado de volver a las clases presenciales.

El cursado del año 2021 nos encontró posicionados de manera diferente ante la enseñanza remota de emergencia, que a quince meses de iniciada la pandemia, seguía siendo la política educativa sugerida por las autoridades nacionales y provinciales para la Educación Superior. A raíz de los comentarios recibidos, no resultó necesario implementar modificaciones sustanciales en las clases teóricas y de resolución de problemas, pero como actividad optativa se incorporó un cuestionario teórico de corrección automática al finalizar cada unidad temática, con la intención de que el estudiantado pudiera autoevaluar el avance de su propio aprendizaje. La diferencia más significativa fue la realización presencial de las actividades de laboratorio, actividad que fue permitida a mediados de año, pero con el pedido expreso de cumplir fehacientemente los protocolos sanitarios pautados, que incluía el distanciamiento social, el uso obligatorio de barbijos y alcohol en gel por parte del profesorado y del alumnado, la ventilación cruzada de los ambientes, y un aforo máximo de personas establecidos según las dimensiones del laboratorio. En virtud de esta apertura parcial, se organizaron grupos de trabajo de seis estudiantes cada uno, y se dictaron a lo largo del cuatrimestre dos actividades incluidas dentro de la planificación de la asignatura, que fueron repetidas numerosas veces hasta completar la totalidad de los grupos

establecidos. Los trabajos prácticos seleccionados fueron aquellos que permitieron integrar diferentes técnicas de laboratorio con la intención de que el estudiantado pudiera desarrollar habilidades manipulativas y sensorio-motoras, como así también capacidad de trabajo en grupo, además de poder reconocer los fenómenos que tienen lugar durante la ejecución de la actividad, acciones que han sido consideradas por otros autores (Acuña *et al.*, 2018; Romero *et al.*, 2020; Sánchez *et al.*, 2017) como indispensables en carreras relacionadas a las Ciencias Experimentales. De esta manera, las actividades presenciales tuvieron la pretensión de que el alumnado adquiera competencias en el manejo del equipamiento técnico, en el registro de datos y análisis posterior de los mismos, y en la elaboración de conclusiones a partir de los resultados alcanzados.

APP «NOMENCLATURA ORGÁNICA»

Los teléfonos celulares actuales, usualmente conocidos como «smartphones», pueden utilizarse para la consulta de materiales disponibles en la web, para la elaboración de documentos o presentaciones, para la toma y edición de fotos o grabaciones de videos que pueden formar parte de un informe final de trabajo, o como traductores de contenidos, escáneres de documentos o calculadoras, entre otras innumerables posibilidades. De una u otra manera, favorecen la autonomía y el aprendizaje centrado en el estudiantado, facilitan la comprensión de los contenidos, aumentan las motivaciones en el proceso de aprendizaje y fomentan la interacción y la comunicación entre el alumnado, como así también entre estos y el profesorado (Rubio y López, 2018), propiciando el surgimiento de aquello que en la actualidad conocemos como «aprendizaje móvil».

En este sentido, propusimos al estudiantado utilizar la app «Nomenclatura orgánica», herramienta tecnológica de fácil descarga y utilización, y que fue desarrollada por el plantel docente de la cátedra para un proyecto de investigación previo. La misma, validada previamente por un jurado de personas expertas, cuenta de manera interactiva los conceptos teóricos relacionados con la nomenclatura de los compuestos orgánicos y permite la realización de ejercicios prácticos y autoevaluaciones, para que los mismos puedan ser resueltos por el alumnado en el momento en que ellos y ellas deseen, sin limitaciones de tiempo y espacios, y sin necesidad de conectividad a internet, ya que, una vez descargada la app de manera gratuita y a partir de las tiendas de aplicaciones disponibles en los teléfonos celulares, la misma puede

utilizarse de manera offline. Esta herramienta tecnológica puede ser instalada en cualquier tipo de dispositivo electrónico que utilice sistema operativo Android, en su versión Jelly Bean o superior (+4.1).

La correcta formulación de un compuesto orgánico, que muchas veces se realiza a partir de su nombre, es el primer paso para comprender las propiedades y reactividad del mismo, por lo que el conocimiento de la nomenclatura resulta esencial para poder entender conceptos específicos del área y que resultan de interés para el desarrollo del pensamiento crítico de profesionales en formación, quienes, en un futuro, deberán tomar decisiones en cuestiones relacionadas con la sociedad en que vivimos. En función de lo expresado anteriormente, es que decidimos aportar una herramienta que actúe como mediadora para la comprensión de este tema en tiempos de educación no presencial.

LA OPINIÓN DEL ALUMNADO

Durante la última semana de cursado del año 2020, se invitó al estudiantado a participar de una encuesta cuyo objetivo fue conocer sus opiniones en relación con las estrategias de enseñanza implementadas durante la pandemia. El instrumento utilizado para la recolección de la información fue una encuesta anónima confeccionada en un formulario de Google, que fue respondida por más del 60 % del alumnado de las carreras de Licenciatura en Biodiversidad y Profesorado en Biología.

La totalidad de los y las estudiantes encuestados manifestó tener acceso en su domicilio a dispositivos electrónicos, siendo los teléfonos celulares y las computadoras portátiles los elementos de elección para el desarrollo de las actividades educativas. Esto coincide con lo comentado anteriormente sobre la relación existente entre el estudiantado actual y la tecnología. La conectividad resultó ser uno de los problemas mayormente mencionados. Un porcentaje superior al 70 % manifestó haber tenido problemas de conectividad durante el período de aislamiento, pero este inconveniente, si bien pudo causar cierto retraso en la realización de las actividades, no afectó el proceso de educación virtual, según las opiniones recibidas.

La mitad del alumnado consideró que el nivel de aprendizaje alcanzado durante el cursado virtual fue satisfactorio, mientras que un porcentaje cercano al 44 % consideró al mismo como moderado. Asimismo, el 70 % de ellos indicó que los recursos utilizados fueron suficientes para garantizar el proceso de educación virtual, evidenciando la importancia de las nuevas

metodologías actuales basadas en la tecnología para la transmisión de los contenidos. A excepción de solo dos personas encuestadas, el resto coincidió en afirmar que la virtualidad afecta el aprendizaje en carreras relacionadas a las Ciencias Experimentales, lo que nos obliga a repensar la enseñanza de los contenidos curriculares de índole experimental en contextos de virtualidad. Menos del 10 % optaría por continuar con una educación virtual a futuro, por lo que la presencialidad sigue siendo la modalidad elegida por la mayoría de los encuestados y las encuestadas, aunque algunas actividades, como por ejemplo las clases teóricas o las clases de consultas, podrían continuar dictándose adecuadamente de manera virtual en función de las opiniones recibidas. El desempeño de los docentes fue muy bien valorado en la encuesta realizada.

REFLEXIONES FINALES

Una de las finalidades más importantes del proceso de enseñanza es promover el conocimiento en los alumnos y las alumnas, y es por esto que los y las docentes recurren a un conjunto de recursos y herramientas que constituyen las diferentes metodologías de enseñanza que pueden implementarse en un aula. Si bien estas estrategias pueden ser de diversa naturaleza, en todas ellas el fin último es la promoción de los aprendizajes significativos. Debemos ser capaces de modificar estos modelos educativos tradicionales enfocados solo en la enseñanza para empezar a pensar en estrategias de aprendizaje que se encuentren centradas en el estudiantado, para que puedan cumplir un rol más activo y participativo, y de esta manera sean más responsables de su propio proceso formativo. En concordancia con el planteo de Manuel Castells (2016), no se debe buscar que el estudiantado aprenda ciertas capacidades o habilidades, sino que en realidad debe generarse en él la capacidad de continuar aprendiendo permanentemente, para poder así reprogramarse ante cada tarea nueva que le vaya surgiendo en la vida profesional, porque tiene la capacidad mental, intelectual y educativa para hacerlo.

Estamos ante una generación de estudiantes que se encuentran experimentando el máximo apogeo de las TIC, y el desafío que deben plantearse las instituciones universitarias es poder aprovechar estas nuevas tecnologías para potenciar los aprendizajes, implementando actividades innovadoras que tiendan a promover la interacción colaborativa entre el alumnado y de este con el resto de la sociedad. En este sentido, la experiencia de

virtualización de la asignatura Química Orgánica aquí relatada es una muestra de cómo amalgamar recursos tecnológicos con contenidos disciplinares de las carreras relacionadas a las Ciencias Experimentales.

Es importante mirar hacia atrás y reflexionar sobre los procesos realizados y los resultados obtenidos durante el trayecto que hemos recorrido en los últimos años. La pandemia nos ha enfrentado al mundo de la tecnología ante la imposibilidad de la presencialidad en las aulas, y esto ha dejado en evidencia numerosas situaciones relacionadas a los diferentes contextos sociales, tanto del profesorado como del alumnado, pero también ha reflejado los serios problemas existentes en nuestro país en relación a la disponibilidad y calidad de los recursos tecnológicos disponibles. Resulta indispensable aplicar políticas educativas más inclusivas y que permitan responder de manera eficiente ante situaciones adversas como la que hemos vivido y que aún hoy estamos transitando en esta época pospandémica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO DÍAZ, JOSÉ ANTONIO** (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3–16.
- ACUÑA, MIRIAM; MARCHAK, GISELDA (...) LORENZO, MARÍA GABRIELA** (2018). Descripción y análisis de las guías para las experiencias de laboratorio de Química. Su influencia en la construcción de conocimientos. *Educación en la Química en Línea*, 24(1), 24–36.
- AUSÍN, VANESA; ABELLA, VÍCTOR (...) HORTIGÜELA, DAVID** (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación universitaria*, 9(3), 31–38. 10.4067/S0718-50062016000300005
- BLANCO LÓPEZ, ÁNGEL; ESPAÑA RAMOS, ENRIQUE Y FRANCO-MARISCAL, ANTONIO JOAQUÍN** (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice, Revista de Educación Científica*, 1(1), 107–115. 10.17979/arec.2017.1.1.2004
- CACHEIRO GONZÁLEZ, MARÍA LUZ** (2014). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. UNED.
- CASTELLS, MANUEL** (2016). *Reflexiones sobre la nueva educación*. <http://www.youtube.com/watch?v=AAkAmRJT5dA>

- COLL, CÉSAR; ONRUBIA, JAVIER Y MAURI, TERESA** (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377–400. 10.1344/%25x
- CONCARI, SONIA BEATRIZ** (2014). Tecnologías emergentes ¿cuáles usamos? *Latin American journal of Physics education*, 8(3), 494–503.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, FRIDA Y HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO** (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ, MARÍA; RODRÍGUEZ, VERÓNICA (...) VELÁZQUEZ, PEDRO** (2014). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la enseñanza–aprendizaje de la Química Orgánica a través de imágenes, juegos y videos. *Formación universitaria*, 7(1), 31–40. 10.4067/S0718-50062014000100005
- LINNE, JOAQUÍN** (2015). Estudiar en internet 2.0: prácticas de jóvenes universitarios de la ciudad de Buenos Aires. *Nueva época* (23), 195–213.
- LITWIN, EDITH** (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En Litwin, Edith (Coord.). *Tecnologías educativas en tiempos de internet* (pp. 13–34). Amorrortu Editores.
- DE LONGHI, ANA LÍA** (2005). Propuestas para un proceso de formación continua de docentes innovadores en educación en ciencias. En De Longhi, Ana Lía (Coord.). *Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela* (pp. 8–19). Universitat.
- LORENZO, MARÍA GABRIELA** (2018). Los contenidos de Ciencias Naturales en la enseñanza universitaria: especificidad, abstracción y orientación profesional. *Aula universitaria*, (19). 10.14409/au.v0i19.6709
- MONEREO, CARLES; POZO, JUAN IGNACIO Y CASTELLÓ, MONTSERRAT** (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll, César; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro (Coords.). *Psicología de la educación escolar* (pp. 211–258). Alianza.
- MORALES CAPILLA, MARINA; TRUJILLO TORRES, JUAN MANUEL Y RASO SÁNCHEZ, FRANCISCO** (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Universidad. *Pixel–Bit, Revista de Medios y Educación* (46), 103–117. 10.12795/pixelbit.2015.i46.07
- PORRO, SILVIA Y RONCAGLIA, DIANA INÉS** (2016). La educación CTS en la formación de docentes y otras profesiones. *Indagatio Didactica*, 8(1), 61–73. 10.34624/id.v8i1.3094
- RAMOS MEJÍA, AURORA** (2020). ¿Cómo se puede usar el celular como pretexto para enseñar la tabla periódica? *Educación Química*, 31(1), 49–61. 10.22201/fq.18708404e.2020.1.70399
- RODRÍGUEZ ESPINOSA, HOLMES; RESTREPO BETANCUR, LUIS FERNANDO Y GARCÍA HENAO, GUSTAVO** (2017). Habilidades digitales y uso de teléfonos inteligentes (smartphones) en el aprendizaje en la Educación Superior. *Revista virtual Universidad Católica del Norte* (50), 126–142.

- ROMERO, RAÚL EMILIO; FUHR STOESSEL, ANA Y ROCHA, ADRIANA** (2020). Un estudio de diseño sobre la implementación de laboratorios remotos en la enseñanza de la Física universitaria: la observación del trabajo de los estudiantes. *Revista de enseñanza de la Física*, 32(1), 75–91.
- RUBIO, MARÍA JOSÉ Y LÓPEZ, ENRIC** (2018). Integración del mobile learning como plataforma pedagógica en secundaria. En Occelli, Maricel; García Romano, Leticia, Valeiras, Nora y Quintanilla Gatica, Mario (Coords.). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas mediadoras de los procesos educativos, Volumen I: Fundamentos y reflexiones* (pp. 209–220). Bellaterra Ltda.
- SÁNCHEZ, GERMÁN HUGO; ODETTI, HÉCTOR SANTIAGO Y LORENZO, MARÍA GABRIELA** (2017). La práctica docente en el laboratorio universitario y el conocimiento didáctico del contenido de Química Inorgánica. *Enseñanza de las Ciencias* (número extraordinario), 183–189.
- URZÚA, MARÍA DEL CARMEN, RODRÍGUEZ, DIANA PATRICIA; MARTÍNEZ, MONTSERRAT Y EUSTAQUIO, RAQUEL** (2020). Aprender ciencias experimentales mediante TIC en tiempos de Covid-19: percepción del estudiantado. *Praxis & Saber*, 11(27), e11447. 10.19053/22160159.v11.n27.2020.11447
- VALVERDE CRESPO, DANIEL; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, JOAQUÍN Y DE PRO BUENO, ANTONIO** (2017). ¿Qué sub-competencias digitales muestran unos alumnos de 4o de Educación Secundaria Obligatoria ante una animación sobre una reacción química a nivel microscópico? *Ápice*, Revista de Educación Científica, 1(1), 40–57. 10.17979/arec.2017.1.1.2009
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL** (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de Pedagogía*, 58(217), 459–490.

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

AMAVET, ANA INÉS. Profesora en Ciencias de la Educación (UNER), diplomada en Gestión educativa (FLACSO). Doctoranda en Educación (UNER). Docente de la cátedra Psicología de la Educación (UNL); docente de Política Educativa (UADER). Coordinadora académica de la Licenciatura en Gestión Educativa (FHUC, UNL). Antecedentes de colaboración en equipos de investigación educativa (FCED, UNER; FHUC, UNL) y en Prácticas pedagógicas de extensión, vinculadas a instituciones de nivel secundario (FHUC, UNL). aiamavet@yahoo.es.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6342-8367>

BAYONÉS, MARCELA. Contadora Pública Nacional (UNL). Profesora en Contabilidad Básica y Jefe de Trabajos Prácticos en Prácticas Profesionales Supervisadas (FCE, UNL). Investigadora categoría V. Integrante de los proyectos de investigación: «Experiencias interculturales en la internacionalización curricular en casa. Aportes para la formación integral en la Educación Superior» y «Enseñanza en el ciclo inicial de carreras de grado universitario. Análisis de los factores que favorecen trayectorias formativas inclusivas» (UNL). mbayones@fce.unl.edu.ar.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1808-4826>

BELTRAMINO, TAMARA. Licenciada en Sociología (UNL). Doctora en Ciencias Sociales (UNER). Jefe de Trabajos Prácticos. Docente en Introducción a la Sociología (FHUC, UNL). Profesora Adjunta del Seminario de Gestión de riesgos (FCJS, UNL). Coordinadora académica de Licenciatura en Sociología (FHUC, UNL). Investigadora categoría V. Integra los proyectos de investigación: «Trayectorias universitarias: un estudio longitudinal de los puntos de inflexión en los primeros tres años de cursado de la cohorte de ingreso 2020 a UNL» y «Evolución temporal del riesgo hídrico en localidades santafesinas con diferentes niveles de desarrollo urbano territorial en el contexto de cambio climático» (UNL). tambeltramino@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3006-5393>

CLÉRICO, GRACIA. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología, y Magister en Investigación Educativa (UNC). Doctora en Educación (UCSF). Profesora Adjunta de la cátedra Psicología (UNL). Profesora de Sociología y Filosofía de la Educación (ISPI 4031) y de Metodología de la Investigación (ISPI 4064). Investigadora categoría III. Dirige la investigación: «Experiencias interculturales en internacionalización curricular en casa. Aportes para la formación integral en la Educación Superior» (UNL). Coordina el proyecto: «Aprendizajes interculturales en la internacionalización en casa del área de psicología» del Programa de Internacionalización

de espacios curriculares en carreras de grado (UNL). graciamariaclerico@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5823-326X>

CRAVERO, MARIELA. Profesora en Matemática (UNL). Especialista en Enseñanza de la Matemática (INFOD) Profesora Adjunta de Métodos Estadísticos para Ciencias Sociales (FHUC, UNL). Investigadora categoría V. Integrante del proyecto de investigación: «Estudio exploratorio de las relaciones entre cultura estadística y alfabetización científica y tecnológica en dispositivos didácticos basados en el enfoque STEAM (UNL)». Se especializa en Educación Estadística y Estadística Cívica. Miembro de la Red Latinoamericana de Investigación en Educación Estadística.
cravero.mariela@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4293-0041>

FREYRE, MAGALI. Profesora en Matemática, Magíster en Didácticas Específicas (UNL). Especialista de nivel superior en Educación y TIC, y Especialista en enseñanza de la matemática en secundaria (INFOD). Docente de la cátedra Didáctica de la Matemática (FHUC, UNL), en el nivel secundario y en el superior no universitario. Investigadora categoría V. Integra un proyecto de investigación que estudia la vinculación entre tecnologías digitales y el tratamiento de contenidos de matemática en la formación de profesores en matemática (UNL). Cuenta con publicaciones en revistas especializadas en enseñanza de la matemática. magali.freyre@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4195-2940>

FRIGERIO, GRACIELA. Doctora en Educación por la Universidad de París V. Actualmente dirige el Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (FHUC, UNL). Es educadora con una larga trayectoria en actividades de investigación, docencia de posgrado, en el diseño y coordinación de diversos dispositivos de formación (maestrías y doctorados, entre otros proyectos), con un enfoque pluridisciplinar. Trabaja cuestiones que hacen a las políticas, las instituciones y los sujetos de la educación. Es autora de libros y artículos acerca de estas temáticas. frigeriograciela@gmail.com.

GÓMEZ, JAVIER. Profesor en Geografía (UNL) y doctor en Geografía (UNNE). Posdoctorado en Humanidades (UNC). Profesor Titular de la cátedra Geografía Urbana y docente de SIG II (FHUC, UNL). Profesor Adjunto (UADER). Investigador Adjunto del CONICET. Investigador categoría III. Dirige proyectos de Investigación sobre la dimensión espacial de problemáticas sociales y demográficas, particularmente, sobre Calidad de Vida por medio del uso de SIG. En gestión universitaria se desempeña como Director de Investigación y Desarrollo Editorial en la FHUC (UNL). Integra la Junta del Departamento de Geografía y el Comité Académico del Doctorado en Ciencias Sociales (FHUC, UNL). jgomez@fhuc.unl.edu.ar.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9468-2772>

GUEDES, MAURICIO. Graduado en Psicología (Pontificia Universidad Católica, PUC Rio) y Doctor en Ciencias (Universidade Federal de Mina Gerais, Brasil). Profesor Adjunto de Psicología de la educación (Universidad Federal de Mato Grosso, UFMT, en Barra do Garças-MT, Brasil). Integra el proyecto de investigación: «Experiencias interculturales en internacionalización curricular en casa. Aportes para la formación integral en la Educación Superior» (UNL) y el proyecto: «Aprendizajes interculturales en la internacionalización en casa del área psicología» del Programa de Internacionalización de espacios curriculares en carreras de grado (UNL).
mausguedes@ufmt.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7670-8070>

LOSSIO, OSCAR. Profesor y licenciado en Geografía (UNL). Especialista en Didácticas Específicas (UNL). Profesor Titular de la cátedra Didáctica de la Geografía (UNL). Investigador categoría III. Actualmente es codirector del proyecto de investigación «Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión» (UNL). Ha participado en la dirección de otros proyectos en la UNL y el INFOD, sobre Didáctica de la Geografía y de las Ciencias Sociales. Ha dirigido numerosos proyectos y prácticas de extensión universitaria en articulación con docentes e instituciones escolares. En Gestión Universitaria se desempeña como Director del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente y Director de Extensión (FHUC, UNL). olossio@hotmail.com, olossio@fhuc.unl.edu.ar.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9917-5561>

MÁNTARAS, BÁRBARA. Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Especialista en Docencia Universitaria, Magíster en Políticas Públicas para la Educación y Doctoranda del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (UNL). Profesora Adjunta de la cátedra Política Educativa y Organización Escolar de los profesorados de la FHUC, ISM y FIQ. Responsable de la asignatura Política y Legislación Educativa de la licenciatura en Gestión Educativa (UNL). Investigadora categoría V. Orienta su actividad en investigación a las siguientes temáticas: educación, currículum universitario, políticas académicas e institucionales. En Gestión Universitaria se desempeña actualmente como Secretaria Académica (FHUC, UNL).
barbaramantaras@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2286-7072>

MOLINAS, ISABEL. Profesora en Letras (UNL), Magíster en Didácticas Específicas (UNL) y Doctora por la Universidad de Buenos Aires (Área: Educación). Profesora Titular de las asignaturas Introducción a los Estudios Literarios, Problemática de la Literatura y las Artes Actuales (FHUC, UNL) e Introducción a la Comunicación y Comunicación I, II y III (FADU, UNL). Investigadora categoría III. Dirige el Proyecto de investigación «La enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la Comunicación Visual» (FADU, UNL) y la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC, UNL). Línea de investiga-

ción: Enseñanza del Diseño de experiencias de Comunicación Visual. Experiencia estética en la formación docente. isabelmolinas8@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1131-0472>

ODETTI, CECILIA. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UCSF), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Cursa el Doctorado en Estudios Sociales (UNL). Profesora Adjunta de Sociología de la Educación (UNL). Coordinadora Académica del Ciclo de Licenciatura en Educación en Primeras Infancias y Coordinadora de Gestión Curricular (FHUC, UNL). Integra los Proyectos de Investigación: «Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teóricometodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo» y «Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente» (UNL). codetti@fhuc.unl.edu.ar, odetticecilia@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6760-8764>

PERTICARÁ, MARIANA. Licenciada en Comunicación Social (UNER). Magíster en Comunicación y Educación (Universidad Autónoma de Barcelona). Profesora Adjunta de la cátedra Historia de los Medios y docente del Taller de Planificación y Producción en Comunicación y Educación (UNER). En la FHUC (UNL) es docente de Historia de los Medios, Medios masivos y sistema político y Teoría de la Opinión Pública. Investigador categoría IV. Investiga sobre tecnologías de la comunicación, mediaciones, perspectivas sociohistóricas de los medios de comunicación, consumos culturales y mediáticos actuales. En Gestión Universitaria se desempeña como Secretaria de Extensión y Comunicación Institucional (FHUC, UNL). marianaperticara@gmail.com, mperticara@fhuc.unl.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9858-1661>

RAFAGHELLI, MILAGROS. Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster y Doctora en Educación (UNER). Profesora Adjunta de Psicología de la Educación (FHUC, UNL). Investigadora categoría IV. Directora del Proyecto de Investigación y Desarrollo: «Análisis de las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad en contexto de pandemia» (UNER). Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Subdirectora del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (FHUC, UNL). milagrosrafaghelli@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6096-433X>

RAMS, SUSANA. Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad de Granada (UGR, España). Doctora en Ciencias Biológicas por la Universidad de Murcia (UM, España). Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la UGR.

Coordinadora de Grado en Educación Primaria (Sección Granada) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR. Sus principales líneas de investigación en educación versan sobre aspectos didácticos de actividades prácticas en laboratorio escolar y su relación interdisciplinar con las competencias artística y lingüística. susanarams@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6508-0860>

REYES, MARÍA SILVINA. Licenciada en Biodiversidad (FHUC, UNL), Magíster en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (FIQ, UNL), Magíster en Política y Gestión de la Seguridad Alimentaria (UNR) y Doctora en Educación en Ciencias Experimentales (FBCB, UNL). Auxiliar docente ordinaria, en las cátedras de Química General e Inorgánica, Química Orgánica y Alimentación y Sociedad (FHUC, UNL). Investigadora categoría IV. Miembro de proyectos de investigación y extensión relacionados con la innovación educativa y el diseño de dispositivos didácticos basados en el diseño (DBR). Autora de publicaciones a nivel nacional e internacional vinculadas con la Educación en Ciencias Experimentales en diferentes niveles educativos. mariasilvinareyes@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1035-2769>

ROMERO, LORENA. Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Maestranda en Pedagogía (UNC). Profesora Adjunta de las cátedras Sociología de la Educación (FCEDU, UNER) y de Metodología de la Investigación Educativa (FCyT, UADER) y Ayudante de cátedra de Sociología de la Educación (FHUC, UNL). Integrante del proyecto de investigación «La vida cotidiana escolar de las graduadas recientes de un instituto de profesorado de la provincia de Entre Ríos» (FCEDU, UNER). Técnica Pedagógica e investigadora de la Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación de Entre Ríos. lorena.romero@uner.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0595-3954>

ROSSI, ANDREA. Bioquímica, Doctora en Ciencias Biológicas (UNL), Investigadora Adjunta en el Instituto Nacional de Limnología (CONICET, UNL) y Profesora Adjunta de las cátedras de Química Biológica y Química Orgánica (FHUC, UNL). Investigadora categoría III. Sus líneas de trabajo buscan analizar y comprender las respuestas metabólicas y bioquímicas en organismos acuáticos expuestos a estresores de origen natural o antropogénico. Actualmente, es directora de tres proyectos que estudian estos aspectos en peces expuestos al insecticida Bifentrin. arossi@inali.unl.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3553-8615>

RUDI, JUAN MANUEL. Doctor en Educación en Ciencias Experimentales (UNL). Profesor Adjunto (UNL). Investigador Categoría V. Integrante de proyectos de investigación relacionados a la alfabetización científico-tecnológica mediante dispositivos con

enfoque STEAM y a las competencias profesionales de estudiantes de carreras de grado de la UNL. Director del Proyecto de Extensión «Los laboratorios híbridos como mediadores de la inclusión educativa». Autor de publicaciones en revistas nacionales e internacionales relacionadas a Educación. Miembro de la Asociación de Educadores de la Química de la República Argentina. jmrudi@fcb.unl.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0728-3766>

SANTELLÁN, SILVANA. Profesora en Matemática y Magíster en Didácticas Específicas (UNL). Profesora Adjunta de Estadística y Jefa de Trabajos Prácticos en Práctica Docente del Profesorado en Matemática (FHUC, UNL). Se especializa en el área de Educación Estadística, Formación estadística en futuros docentes de matemática e Inferencia Informal Estadística. Codirectora del proyecto de investigación «Estudio exploratorio de las relaciones entre Cultura, Estadística y Alfabetización Científica y Tecnológica en dispositivos didácticos basados en el enfoque STEAM (UNL). silvanamsantellan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7385-5435>

SOSA SÁLICO, MILAGROS. Licenciada en Ciencia Política (UCCOR). Magíster en Administración Pública (UNC). Doctora en Sentidos, Teorías y prácticas de la Educación (FHUC, UNL). Docente en Introducción a la Ciencia Política con funciones en el Taller de Trabajo Final de carrera de la Licenciatura en Ciencia Política (FHUC, UNL). Directora de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación de la FHUC, UNL. Docente categoría IV. Integra el Proyecto de Investigación: «Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico-metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo» (UNL). msosa@fhuc.unl.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9401-3278>

STEHLI, MELANIA. Licenciada en Sociología (UNL). Doctoranda en Humanidades con mención en Antropología FHya, UNR. Jefa de Trabajos Prácticos, docente en Teoría Sociológica III y Teoría Sociológica IV (FHUC, UNL). Docente responsable de la asignatura La Sociología de Pierre Bourdieu de la Licenciatura en Sociología de UNTREF (virtual). Investigadora categoría V. Integra los proyectos de investigación: «Trayectorias universitarias: un estudio longitudinal de los puntos de inflexión en los primeros tres años de cursado de la cohorte de ingreso 2020 a UNL» y «Análisis de políticas de ciencia, tecnología e innovación en Argentina: diseño de instrumentos y efectos a nivel sub nacional durante el período 1996-2019» (UNL). melaniastehli@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9027-7131>

TARABELLA, LAURA. Profesora en Geografía, Especialista en Problemáticas Sociales de la Geografía (UNL). Profesora Adjunta de las asignaturas Problemáticas Territoriales

Americanas y Problemáticas Territoriales Mundiales. Investigadora categoría III. Su línea de investigación se focaliza en la Geografía Humana, principalmente en temáticas demográficas y de calidad de vida. En gestión universitaria se desempeña como Decana de la FHUC (UNL) y ha sido Secretaria Académica de la UNL y Directora de la carrera de Geografía. lauratarabella13@gmail.com, ltarabella@rectorado.unl.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6466-4015>

TAUBER, LILIANA. Profesora en Matemática (UNL). Doctora en Didáctica de la Matemática. Profesora Titular de Estadística (FHUC-UNL). Categoría de investigación: II. Directora de proyecto de investigación Estudio exploratorio de las relaciones entre cultura estadística y alfabetización científica y tecnológica en dispositivos didácticos basados en el enfoque STEAM (UNL). Se especializa en Educación Estadística, Estadística Aplicada, Estadística Cívica y Enfoque STEAM. Directora de la Especialización en Didáctica de la Matemática (FHUC, UNL). Presidente de la Red Latinoamericana de Investigación en Educación Estadística. estadisticamatematicafhuc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2219-5761>

TREVIGNANI, VIRGINIA. Licenciada en Sociología (UBA). Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO, sede México). Profesora en FHUC, UNL. Docente en la Maestría en Desarrollo y Políticas Públicas (FJCS, UNL) y en la Maestría en Contabilidad y Auditoría (FCE, UNL). Investigador categoría III. Directora de proyecto de investigación: «Trayectorias universitarias: un estudio longitudinal de los puntos de inflexión en los primeros tres años de cursado de la cohorte de ingreso 2020 a UNL» (FHUC, UNL). vikytrevignani@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-003-3880-8040>

VALENTINUZ, SUSANA. Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Magíster en Educación (UNER). Profesora Titular de Sociología de la Educación (UNL). Investigadora categoría III. Ha dirigido y sido miembro de Investigaciones (UNER y UNL). Actualmente es Codirectora del Proyecto de Investigación «Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil» (UNL). Ha dirigido proyectos de Extensión Universitaria (UADER), así como Proyectos de Innovación e Incentivo a la docencia (UNER). En gestión ha sido Coordinadora Académica de Carrera de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Cuenta con publicaciones en revistas de divulgación científica y educativa. svalentinuz@gmail.com, susana.valentinuz@uner.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2179-7550>

Esta obra pone de manifiesto la relación virtuosa entre la enseñanza, la investigación y la extensión, funciones sustantivas de una universidad reformista y de una facultad que supo leer esa clave, generar rupturas y albergar a distintas disciplinas y campos del conocimiento. En *Prácticas universitarias en tiempo de pandemia* el lector encontrará una variedad de temáticas, perspectivas teóricas y puntos de focalización en la problematización del proceso y de los resultados de la virtualización. Esa diversidad es fruto de una pluralidad de interpretaciones sobre ese proceso, de los posicionamientos de sus autores y autoras, y de sus diferentes trayectorias formativas y profesionales. El libro es una contribución que invita a reflexionar sobre las prácticas universitarias y busca promover interpelaciones acerca de los modos de enseñar y de aprender, de producir nuevos conocimientos y de entrelazarlos con el medio social. Asimismo, aborda reconfiguraciones en las formas de vincularnos entre los sujetos de la educación y en las maneras de relacionarnos con el saber, dando cuenta de diferentes estilos de trabajo intelectual.