Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

Formar docentes en tiempos de pandemia

Sentidos controversiales en torno a una experiencia excepcional

Vol. 10 - N° 15
(Año 2020)



ISSN 1853-9092.

Revista de Ciencias Sociales y Educación.
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Universidad Nacional de San Luis

fch UNSL

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales

Volumen 10, Número 15, noviembre 2020/abril de 2021 (2do. semestre)

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector CPN. Víctor Aníbal Moriñigo

Vicerrector Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Mgter. Zulma Ema Perassi

Vicedecana Mgter. Mónica Beatriz Martín

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora Esp. Viviana Reta

Vicedirectora Mgter. Susana Rezzano

Revista Argonautas

Director Dr. Emilio Seveso

Editores Esp. Viviana Reta, Mgter. Susana Rezzano, Dr. Emilio Seveso

Editora Asistente Mgter. Carolina Mirallas

Comité de redacción y maquetas

Lic. Constanza Valdez

Diseños y tapa Lic. Esteban Fernandez

Servicio de traducción Lic. Graciela Arrúa

Soporte técnico Juan Alfredo Capello

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - http://humanas.unsl.edu.ar/

Contacto: revistargonautas@gmail.com /argonauta@unsl.edu.ar

Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Tabla de contenidos

Número 15, Vol. 10

Presentación

Número 14 - Formar docentes en tiempos de pandemia: controversias político-pedagógicas en torno a un acontecimiento excepcional || *Training teachers in times of pandemic: Political-pedagogical controversies around an exceptional event* **| 06 |**

Gabriel Rosales y Eduardo Sierra Nieto

Dossier Temático

01. Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio || *Notes on university experience in times of pandemic: Meanings, relationships and conditions of work and study* **| 16 |**

Verónica Walker

02. De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado || *From the university of right and quality to a university of care* **| 31 |**

Ester Caparrós Martín, Emma Quiles Fernandez, Clara Arbio i Gonzalez

03. Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito. Reflexiones en torno a la educación en tiempos de pandemia || *Strange pedagogical relationships in an unprecedented educational setting. Reflections on education in times of pandemic* **| 46 |**

Sonia N. Pereyra

04. La enseñanza virtual y la virtuosidad de la enseñanza. Miradas docentes a la relación educativa en la formación inicial del profesorado || *Virtual teaching and the virtuosity of teaching. Teachers' views on the educational relationship in initial teacher training* **| 61 |**

Diego Martín Alonso, Gonzalo Maldonado-Ruiz, Ana Márquez-Román

05. El impacto de la virtualidad en los procesos de aprendizaje en el Profesorado de Inglés del IFDC-SL || *The impact of virtuality in the learning processes in the English Teaching Training Track at the IFDC-SL* **| 74 |**

Alicia Rita Collado, Romina Susana Fessia, Facundo Ezequiel Morales Suarez

06. Formación de investigadores en educación en tiempos de pandemia || *Training of education researchers in times of pandemic* **| 90 |**

Silvia Baldivieso, Lorena Di Lorenzo, Ma. Antonella Celi

07. Regreso a clases presenciales. Regulaciones políticas sobre los cuidados y autonomías || *Returning to face-to-face classes. Political regulations on care and autonomies* **| 110 |**

Sonia Alzamora, Adriana Garbarino, Rocío Mora Souto, Daniela Sosa, Federica Rocío Ussino

Artículos abiertos

08. Caracterización de los procesos universitarios desde su incidencia en la formación de la cultura profesional pedagógica || *Characterization of university processes from their incidence in the formation of professional pedagogical culture* **| 129 |**

C. Alina María Cuadréns Villalón, Xavier Lasso León, Oscar Sigas Costafreda

09. Consumo de información y uso de tecnologías digitales de estudiantes de Periodismo de la UNSL || *Information consumption and use of digital technologies by journalism students at the National University of San Luis* **| 149 |**

Andrea De La Nava, Dayana Alfaro



Presentación

Número 15: Formar docentes en tiempos de pandemia: controversias político-pedagógicas en torno a un acontecimiento excepcional

Gabriel ROSALES[*]

José Eduardo SIERRA NIETO[**]

Desde el comienzo de la pandemia, allá por el mes de marzo de 2020, los textos producidos en torno a las implicaciones para el mundo de la educación son incontables. No solo los textos, también lo son los conversatorios y eventos de otra índole, como noticias de prensa, artículos periodísticos…

La búsqueda en Google Académico de los términos "COVID y Educación" devuelve 54.000 resultados en inglés y 8.710 en español. Por contraste, la búsqueda del término "inclusión" (uno de los tópicos más actuales en nuestro campo) devuelve 21.000 resultados en español y 80.600 en inglés (siempre con datos de 2020). Es fácil advertir que las cifras sobre "resultados COVID" no son nada desdeñables: de marzo hasta aquí, apenas ocho meses después, tenemos casi la mitad de los resultados de un tópico totalmente nuevo frente al más asentado de "inclusión".

¿Qué evidencian estos datos, esta multiplicación exponencial de un proceso escriturario co-producido *en vivo* o *en paralelo* al fenómeno que pretende narrar? Varias lecturas se pueden realizar en este sentido. En principio, se podría decir, esto nos habla de la magnitud de un fenómeno a escala global que, probablemente, constituirá un parteaguas en la historia del capitalismo contemporáneo, sólo comparable con las grandes crisis económicas o guerras mundiales que asolaron al siglo XX. En segundo lugar, se trata de un fenómeno acontecido en la era de internet, una época signada por la multiplicación y proliferación de tecnologías telemáticas cuya centralidad civilizatoria la pandemia ayudó (y está ayudando) a entronizar, al punto tal que adquieren aún más sentido los diagnósticos de algunos especialistas que hablan de la digitalización de lo humano (Pulfer y Dussel, 2018). En tercer lugar, atendiendo a las lógicas socioculturales y educativas hegemónicas, también es posible observar en este fenómeno una expresión más de la compulsión productivista propia del mundo académico globalizado; una compulsión que parece reflejar tanto la falta de autocontrol como la tendencia a explicarnos las cosas para poderlas manejar o, más bien, para fantasear con la idea de controlarlas.

Si asumimos que transitar un acontecimiento implica abrirnos a su radicalidad y acogerlo como nueva fuente de sentido vital, lo cual supone, a su vez, cierta cancelación o puesta en suspenso de la tendencia contemporánea a *tener algo que decir* ¿Por qué generar un dossier que viene a sumarse a ese torrente? Quizá no haya un porqué, al menos no uno que presuponga valores más elevados que cualquier otro de los números que han sido publicados hasta la fecha. Nos caben, en ese sentido, las generales de la ley.

No obstante, contraviniendo lo hasta aquí dicho, cabe aclarar la *apuesta* de la convocatoria realizada. Apuesta que, reconociéndose parcialmente en estas lógicas, intenta tensionarlas proponiendo un ejercicio reflexivo más preocupado por inaugurar preguntas y poner en escena controversias, que por proporcionar respuestas y delimitar los contornos definitivos

[*] Doctor en Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Contacto: garosale@gmail.com

[**] Doctor en Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (España). Contacto: esierra@uma.es

de la conversación. Se trata, se trató, de una convocatoria que –como lo señalan Caparrós-Martín, Quiles-Fernández y Arbiol i Gonzalez en su aporte a este dossier– intentó ir más allá del "hacer por el deber" o el "hacer por el hacer" para instituir un espacio que posibilite pensar acerca de lo que vivimos como formadores de formadores, y cómo lo vivimos. Esta es una invitación a la escritura entendiéndola como un ejercicio que permite hacer aflorar dudas, preguntas, documentar prácticas e instituir distancias simbólicas con lo vivido. Todo ello se produce con la intención de contribuir a la construcción de primeras cartografías que nos permitan entrever las transformaciones educativas en curso.

* * *

Quienes coordinamos este dossier somos profesores universitarios cuyo oficio, cuya ocupación y preocupación académica prioritaria, pasa por la formación docente. Y desarrollamos este oficio en dos contextos sociales e institucionales muy diferentes: la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). No obstante la distancia geográfica de estos escenarios formativos y las disímiles condiciones sociales, culturales y económicas que los atraviesan, se vieron a principios de este año mancomunados por la irrupción de un mismo fenómeno que trastocó completamente sus coordenadas básicas: el espacio educativo, otrora separado del hogar y alojado en un ámbito público, se mudó al contexto privado-doméstico; la regulación segmentada del tiempo pedagógico se difuminó en las –también trastocadas– rutinas cotidianas; la co-presencia de cuerpos como insumo central de la interacción y vínculo pedagógico desapareció; la posesión de dispositivos tecnológicos con acceso a conectividad se transformó en condición de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje, entre otros fenómenos posibles de reseñar.

En este escenario de alteraciones, afectaciones y desconciertos comunes nos interesó preguntarnos, y poner a consideración de colegas de Argentina y España, los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se resignifica la actividad educativa en general, y la formación docente en particular, dentro de la actual coyuntura histórica?
- ¿Se están transformando, en algún sentido, las relaciones pedagógicas y los sujetos implicados -docentes y estudiantes- en ellas en el contexto de la virtualización educativa?
- ¿Qué distancia puede estar introduciendo la educación a distancia entre sujetos y saberes?
- ¿Se puede hablar de educación y formación sin la co-presencia de los cuerpos?
- ¿Es posible construir presencia con potencialidad formativa en la virtualidad?
- ¿Se pueden enseñar (y aprender) los aspectos sustantivos del oficio docente a través de pantallas? ¿Permiten los entornos virtuales cultivar relaciones con el saber y la cultura? ¿Se pueden entablar relaciones de autoridad en la educación a distancia?
- ¿Qué continuidades y rupturas es posible observar, en el marco de esta coyuntura, respecto de las desigualdades socio-educativas preexistentes que transversalizan las instituciones educativas encargadas de formar futuros docentes?
- ¿Cómo se articula el actual escenario con los procesos hegemónicos de mercantilización y privatización de las instituciones educativas y de formación docente?
- ¿Cómo reconfiguran las condiciones propias del teletrabajo las prácticas de enseñanza en los ámbitos de formación docente?

Como respuesta a estos interrogantes el dossier presenta un total de siete artículos, procedentes de diferentes latitudes (Argentina y España) y contextos (Universidades, Institutos de Formación Docente) y que toman como foco de sus análisis las políticas educativas, la relación pedagógica, las experiencias profesionales, las tensiones normativas, o los medios didácticos, entre otros aspectos vinculados a la formación docente.

Considerados en su conjunto, creemos, los trabajos compilados constituyen un breve muestrario de las preocupaciones, tensiones o controversias político-pedagógicas, teóricas y experienciales que la pandemia, el aislamiento y la virtualización de las prácticas educativas introdujeron –o profundizaron, o tornaron "más visibles"– en los ámbitos de la educación superior en general y de la formación docente en particular.

* * *

¿Con qué se encontrará el lector o lectora en este dossier? A continuación les ofrecemos una breve caracterización de tres ejes temáticos o claves de lectura que, a nuestro entender, transversalizan los trabajos presentados: las controversias en torno a la política de "continuidad pedagógica"; las tensiones entre diferentes concepciones de formación docente y las potencialidades o límites que estas conllevan considerando los entornos educativos virtuales; y las experiencias estudiantiles, profesorales y del "entre" propio del vínculo docente-estudiantes.

Controversias en torno a la "continuidad pedagógica"

Es posible observar en los textos un primer eje de diálogo, que es la referencia controversial a la política de continuidad pedagógica.

Como es sabido, en Argentina, la suspensión de clases en todos los niveles educativos fue establecida el lunes 16 de marzo de 2020, a través de la Resolución N° 108/20 del Ministro de Educación de la Nación; en principio por 14 días y luego extendida por el decreto presidencial que estableció el aislamiento social preventivo y obligatorio como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19. Desde ese momento el gobierno nacional y los jurisdiccionales comenzaron a desplegar un conjunto de acciones destinadas a intentar sostener el vínculo de los alumnos/as con la actividad educativa. Por su parte, en el caso del Estado Español, el Real Decreto 463/2020 del 14 de marzo declaró la emergencia sanitaria y, en ese marco, dictaminó la suspensión de las actividades educativas presenciales en todos los niveles de enseñanza, incluida la universitaria, propendiendo a que durante la suspensión "se mantengan las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *on line* siempre que resulte posible" (RD 463/2020).

La excepcionalidad de la situación y lo intempestivo de las medidas adoptadas –primero para suspender las clases presenciales, luego para retomarlas en formato de continuidad pedagógica virtual– generaron en el ámbito de las instituciones educativas no sólo desconcierto, sino una clara controversia respecto de las posibilidades concretas de efectivizar estas medidas y la "deseabilidad" de hacerlo en función de cómo se trastocaban las condiciones habituales del trabajo docente y su problemática articulación con las desigualdades socioeducativas pre-existentes. Como señala Verónica Walker en su trabajo, focalizando esta situación en la educación superior, la política operó como un parteaguas en la comunidad académica instaurando debates que aún siguen vigentes.

En este sentido, un primer debate que se puede reconstruir es el que se dio en torno a la nominación de los procesos educativos derivados de la continuidad pedagógica. Nominaciones que, lejos de ser neutrales, implicaron valoraciones y posicionamientos político-pedagógicos diferenciados respecto de la situación que atravesábamos.

Por un lado estuvieron quienes caracterizaron la continuidad pedagógica como "virtualización forzosa de la enseñanza universitaria", poniendo énfasis en el verticalismo y

el carácter inconsulto con que fue tomada la medida por el Ministerio de Educación y las autoridades universitarias, denunciando los cambios en las condiciones laborales de las/os docentes y con una fuerte reivindicación de la presencialidad educativa en contra de la virtualización.[1]

Por otro lado, estuvieron quienes nominaron la continuidad pedagógica como "educación remota de emergencia". Si bien no se puede hablar de contraposiciones absolutas y lineales, sí es posible observar énfasis diferenciados. En este caso, el foco estuvo puesto en el carácter excepcional de la situación, en el aislamiento y la mediación educativa de la TIC como "política de cuidado" en función de los potenciales contagios que implicaba la presencialidad, y en la prioridad que tuvo en su construcción discursiva la garantía del derecho a la educación de las y los estudiantes. En efecto, uno de los artículos presentados en este dossier lo plantea de este modo:

> "Nos encontramos aislados/as para cuidarnos y cuidar a los demás […]. En este contexto de excepcionalidad, la población escolar no concurre a las aulas desde el inicio del presente ciclo escolar […]. Como parte de una política destinada a garantizar el derecho a la educación, las y los docentes venimos asumiendo el compromiso político-pedagógico que nos atañe y tuvimos que transformar la enseñanza pensada y organizada de manera presencial, a la modalidad no presencial exclusiva, usando tecnologías digitales (Pereyra, 2020; en este número).

Como decíamos, no se puede hablar de concepciones diametralmente opuestas, ya que también es posible observar preocupaciones comunes en ambas posturas, sobre todo vinculadas a la profundización de las desigualdades socioeducativas pre-existentes y al avance de los procesos de mercantilización en el ámbito de la educación superior.

En efecto, una de las cuestiones que parece haber visibilizado la "virtualización forzada" o la "educación remota", es la discusión en torno a concepciones y proyectos de Universidad (o de educación superior en general) diferenciados. Esto tornó aún más evidentes las contraposiciones entre una institución entendida como espacio donde vivir la experiencia del encuentro con el otro/a, donde involucrarse en procesos de producción/reproducción cultural que "den forma" a la propia subjetividad; y una institucionalidad marcada por los imperativos de la productividad, la eficiencia y los discursos de la "calidad educativa", como bien señalan Caparrós-Martín, Quiles-Fernández y Arbiol i Gonzalez en su escrito.

Finalmente, estas tensiones respecto de la "continuidad pedagógica" también se manifiestan al momento de diagramar el retorno a las aulas. Alzamora, Garbarino, Mora Souto, Sosa y Ussino nos lo muestran en su análisis de las normativas mediante las cuales se intenta regular este proceso en la provincia de La Pampa (Argentina). Las autoras nos advierten cómo la preeminencia o hegemonía de los criterios "sanitarios" en estas normativas tiende a minusvalorar los aspectos específicamente pedagógicos que deben ser cuidados; al mismo tiempo identifican el lugar de "autonomía monitoreada" en el que quedan los actores e instituciones encargadas de efectivizar estos regresos parciales a la presencialidad.

[1] En este sentido, a modo de ejemplo ilustrativo, un dirigente sindical universitario argentino planteaba lo siguiente: "para todo militante en defensa de una universidad pública, estatal, laica, gratuita y al servicio de la mayoría popular solo hay un programa posible. No a la virtualización forzosa. Defendemos la presencialidad como forma de construcción colectiva del pensamiento, de la crítica del conocimiento y de una valorización de la educación; defendemos los derechos de los estudiantes al acceso y permanencia y los de los trabajadores a sus convenios colectivos y sus salarios" (Lubo, 2020).

Tensiones emergentes en torno a la formación docente y las concepciones que la sustentan

En el marco de esta primera discusión general, es posible también identificar una segunda controversia, más puntual, respecto a la formación docente y las concepciones que la sustentan. En este caso, como en el punto anterior, no se trata de debates nuevos sino de discusiones preexistentes que parecen haber cobrado mayor visibilidad y relevancia social en virtud de las transformaciones que la pandemia y el aislamiento social han provocado en las prácticas y en los procesos de formación docente.

Recuperando lo planteado por algunos artículos de este dossier, es posible identificar una tensión entre concepciones que priorizan la formación docente como "experiencia vivida", como corporalidades que se encuentran en un espacio concreto y reflexionan sobre lo vivido, con el objeto de construir saberes prácticos o experienciales; y aquellas concepciones que le otorgan mayor protagonismo a las "prácticas de aprendizaje" de las y los estudiantes realizadas en contextos "ubicuos". De nuevo, como en las discusiones respecto de la continuidad pedagógica, aquí tampoco cabe hablar de contraposiciones lineales.

Martín-Alonso, Maldonado-Ruiz, Márquez-Román se preguntan: "¿Qué hay en juego para que, a distancia, sintamos que falta algo?" Y ese "algo" que se siente en falta tiene que ver, según estos autores, con las múltiples *deformaciones* que el impacto de la virtualización generalizada ha introducido en los ámbitos de formación docente. Se trata de deformaciones de límites, relaciones y espacios que conspiran para diluir los contextos concretos de acción y reflexión educativa, trastocando los espacios de encuentro donde la experiencia de la alteridad, de la relación con pares e impares puede darse y tener potencial formativo.

> ¿Cómo vamos a enseñar a las estudiantes de Magisterio sin salir de sus hogares? Sin el encuentro en el aula no es posible una reflexión, precisamente, sobre lo vivido en las aulas. […] El desarrollo del tacto pedagógico demanda un encuentro radical de docentes y estudiantes, no basta con la imagen en la pantalla (Martín-Alonso, Maldonado-Ruiz, Márquez-Román, 2020; en este número).

Desde otras coordenadas teóricas, en sus respectivos trabajos, Silvia Baldivieso, Lorena Di Lorenzo y María Antonella Celi, y Alicia Collado, Romina Fessia y Facundo Morales Suarez, destacan la potencialidad que adquiere, en el actual contexto de no presencialidad y virtualización, recuperar enfoques "activos" que sitúen en un lugar central las prácticas de aprendizaje que las y los estudiantes pueden realizar de manera más autónoma por fuera del espacio de encuentro áulico.

En el caso de Baldivieso, Di Lorenzo y Celi, en una reflexión sobre sus práctica como formadoras de pedagogos/as en un espacio curricular de investigación educativa, destacan la potencialidad del enfoque de la "clase invertida" o "TheFlippedClassroom", donde la "inversión" radica en que el aula deja de ser el espacio privilegiado de acceso a los contenidos y pasa a transformarse en el lugar de encuentro –presencial o virtual–; espacio al que se viene a reflexionar e intercambiar en base a procesos de apropiación realizados por las y los estudiantes en otros ámbitos. En el continuum que va de la clase totalmente presencial a la totalmente virtual, este enfoque –destacan las autoras– constituye una estrategia bisagra factible de ser trabajada en ambos escenarios o en contextos mixtos.

Por su parte, Collado, Fessia y Morales Suárez, en su investigación sobre el impacto de la virtualidad en los procesos de aprendizaje en el Profesorado de Ingles del IFDC-San Luis (Argentina), señalan la importancia de buscar enfoques teóricos apropiados para el nuevo escenario que supone la masificación de los entornos virtuales de aprendizaje. En este sentido, mencionan la perspectiva del "conectivismo", donde el aprendizaje es concebido como un proceso que ocurre en "ambientes difusos" e implica enfocarse en brindar

actividades desafiantes para que las y los estudiantes puedan establecer, enriquecer y multiplicar conexiones con redes organizacionales o bases de datos situados en el "afuera", ya que el aprendizaje deja de ser concebido como un proceso que acontece en la interioridad del sujeto. En este marco, el protagonismo de las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje deviene central ya que se trata, en última instancia, de que logren desarrollar "la capacidad de planificar y gestionar su propio proceso de aprendizaje". En congruencia con esto, desde el punto de vista de la enseñanza, el desafío estaría en ofrecer diversos recorridos que se puedan adaptar a las necesidades, deseos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Experiencias de profesores y estudiantes en el "entre" del vínculo pedagógico virtualizado

Finalmente, un tercer eje transversal que se puede delimitar en los artículos compilados es la pregunta por la experiencia educativa. Cobra relevancia el modo en que los procesos de virtualización afectan a la cualidad propia de los encuentros pedagógicos considerados en un sentido amplio, no sólo acotados a lo que acontece en el espacio áulico sino ampliando la mirada al conjunto de la vida institucional: sus rutinas, sus rituales, las interacciones más o menos formalizadas, entre otros aspectos relevantes. También, en el marco de esta inquietud, surge el interrogante más puntual respecto de cómo han vivido docentes y estudiantes sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en el marco de los encuentros (o desencuentros) pedagógicos virtualizados. Y, en consonancia con esto, surge también el interrogante acerca de la naturaleza de las transformaciones acontecidas en el "entre" del vínculo pedagógico.

¿Cómo nombrar los cambios cualitativos que introdujo la virtualidad en la experiencia educativa propia de las instituciones de educación superior? Varias son las palabras que las y los autores nos ofrecen para rastrear estos desplazamientos. Verónica Walker nos habla, trayendo a colación los clásicos planteos de Walter Benjamin, sobre un empobrecimiento de la experiencia universitaria en tanto "se vio despojada de sus aristas más ricas y constitutivas: acontecer en el espacio público, en el encuentro cara a cara y cuerpo a cuerpo con otros y otras". Agrega que la relevancia que adquiere este debilitamiento de la "dimensión material" propia del enseñar y aprender entra en tensión con aquellas conceptualizaciones que hablan de estos procesos como "trabajos inmateriales".

Por su parte Martín-Alonzo, Maldonado-Ruiz y Márquez Román se interrogan acerca de lo que se pierde con la sustracción de la presencialidad y la corporalidad de docentes y estudiantes, utilizando la potente imagen de "esterilización" de la experiencia educativa:

> ¿Cómo *huele* una enseñanza a *distancia?* Esta situación nos quitó los olores del aula, de los estudiantes y el profesorado. Y, al "esterilizarse" la experiencia de aprendizaje a base de gel hidroalcohólico, desapareció algo de mayor calado. Era algo que, al igual que el olor, siempre hemos tenido en clase y que, precisamente por eso, por tenerlo adelante, habíamos obviado: la presencia de los estudiantes (Martín-Alonzo, Maldonado-Ruiz y Márquez Román, 2020; en este número).

En cuanto a las experiencias específicamente profesorales, varios son los aspectos que se destacan. En primer lugar, a la luz de lo que las y los autores del dossier plantean en un registro ensayístico-reflexivo o más vinculado a la investigación, cabría decir –por si hiciera falta aclararlo– que estas experiencias están lejos de ser unívocas y abarcan un amplio abanico que van desde perspectivas que se articulan en torno a la denuncia y la sospecha respecto de la "neoliberalización educativa", como la denominan Caparrós-Martín, Quiles-Fernández y Arbiol i Gonzalez, y las que se encuentran más interpeladas por los desafíos pedagógicos que la nueva coyuntura les impone. Se destaca la necesidad de "reflexionar

qué se hace y por qué se lo hace" para afrontar las problemáticas y desafíos que el nuevo escenario educativo impone, como lo subrayan Collado, Fessia y Morales Suarez en su trabajo.

En cualquier caso, yendo a los aspectos que hacen al encuentro pedagógico trastocado por la virtualidad, el aislamiento social y la pandemia, dos interrogantes iníciales parecieran atravesar estas experiencias profesorales. En primer lugar, consideramos la pregunta por el *¿Están ahí?*, que señala la inquietud por la presencia o no de sus estudiantes detrás de las pantallas. En segundo lugar, asociado a esta primera pregunta, emerge el *¿Cómo están?* destinado a indagar no sólo la disposición de equipos o conectividad para afrontar las clases virtuales, sino el cómo, dónde y en qué condiciones los y las estudiantes estaban atravesando el aislamiento social. En efecto, esta última pregunta tendió a perder el carácter retórico que tenía en la "vieja normalidad" y pasó a señalar la centralidad que adquirió la *implicación* docente, la *dimensión afectiva* del vínculo pedagógico, un aspecto tradicionalmente solapado u obturado en la experiencia educativa universitaria, como perspicazmente lo señala Walker:

> Las y los docentes no somos indiferentes ante las situaciones y emociones que nos relatan las y los estudiantes. Sus sentimientos se entraman con los nuestros en las nuevas y complejas condiciones de vida y trabajo modificando la dimensión vincular y otorgando especial centralidad a la dimensión afectiva que históricamente ha estado invisibilizada en el espacio universitario (Walker, 2020; en este número).

Otro aspecto clave que emerge en la experiencia profesoral son los diversos malestares asociados al teletrabajo y al desdibujamiento de los límites entre el espacio laboral y el doméstico. En este sentido nos encontramos con cuerpos profesorales *sufrientes* tanto en los aspectos físicos (fatiga visual, dolores musculares y articulares) como psíquicos (estrés, ansiedad). A esto, habría que agregar, como menciona Sonia Pereyra en su trabajo, la sobrecarga laboral particularmente en las mujeres por la feminización de las tareas de cuidado familiar. En este marco es que surge el reclamo por el "derecho a la desconexión".

En cuanto a las experiencias estudiantiles, son varios los aspectos que los trabajos compilados nos ayudan a tematizar. En primer lugar cabría señalar, especialmente en los artículos que reflexionan sobre el contexto argentino, las problemáticas asociadas a las dificultades de acceso a los entornos virtuales ya sea por los dispositivos con los que se cuenta o por la ausencia o precariedad de la conectividad a la web. En segundo lugar, si se lograron atravesar estas primeras dificultades, aparecen otros problemas vinculados a los aspectos pedagógicos propios de procesos de enseñanza que, en muchos casos, resultaron una traslación de pautas propias de la presencialidad a los entornos virtuales sin hacer las adaptaciones necesarias, lo que conllevó a una sobrecarga de "horas pantalla", exceso de actividades, dificultades para coordinar momentos sincrónicos y diacrónicos. Todo esto parece haberse agravado para aquellos estudiantes que trabajan o tienen a su cargo tareas de cuidado familiar. Un tercer aspecto emergente son los desafíos y dificultades que se les presentaron a los y las estudiantes para organizar sus procesos de aprendizaje de manera relativamente autónoma, sin la supervisión presencial docente y sin el balizado de los espacios y tiempos institucionales; este desafío resultó particularmente arduo para aquellos estudiantes, especialmente de los primeros años, que se encontraban introduciéndose en las particularidades propias del "oficio de estudiar" en una institución de educación superior.

Finalmente, otro aspecto interesante de mencionar es la valoración que las y los estudiantes realizan sobre los aspectos positivos y negativos de la no presencialidad. En este sentido mencionan entre los primeros el ahorro de dinero por no tener que desplazarse a sus lugares de estudio o por no tener que comprar apuntes, la posibilidad de organizar sus tiempos, entre otros. De todas maneras, y más allá de estas alusiones, lo que parece emerger es una añoranza de la presencialidad por todo lo que esta conlleva, especialmente

la posibilidad de interacción con sus docentes y compañeras y compañeros. En este sentido, en su investigación con los estudiantes del Profesorado de Ingles del IFDC San Luis, Collado, Fessia y Morales Suarez señalan:

> Algunos estudiantes destacan la importancia del vínculo emocional que se genera en la presencialidad y que no logra trasladarse a la modalidad virtual manifestado que 'cambian los espacios, las herramientas y materiales pero no se suplanta al docente. Para mí, como docente novel esto fue de suma importancias en lo que respecta a lo anímico' (Collado, Fessia y Morales Suarez, 2020; en este número).

Estrechamente vinculada a la inquietud por las experiencias docentes y estudiantiles, aparece la pregunta por la relación, por el "entre" del vínculo pedagógico y sus transformaciones en la virtualidad. Este es el foco de la reflexión del trabajo de Sonia Pereyra, quien analiza estas relaciones virtualizadas a partir de considerar tres vectores: la presencia/presencialidad, las posibilidades concretas de interacción que ofrece el nuevo entorno y las mediaciones pedagógicas que se pusieron en juego. En última instancia, sus inquietudes giran alrededor de un interrogante clave: hasta qué punto la virtualidad puede convertirse en presencia genuina que convoque subjetivamente a los sujetos del vínculo.

Desde otro lugar, interrogándose también acerca de las transformaciones acontecidas en este "entre" en el contexto español, Caparrós-Martín, Quiles-Fernández y Arbiol i Gonzalez se preguntan por los procesos de mercantilización de las relaciones pedagógicas que se pueden reconocer en la expansión de la *cultura de la gestión* y, por extensión, en un *clientelismo* creciente en los vínculos docente-estudiantes. Asunto que, al referirse a la presión que sintieron por continuar a toda costa con los procesos formativos, las autoras sintetizan en la siguiente frase: "había que prestar el servicio por el que se ha pagado" (2020; en este número).

* * *

Cerramos la escritura de esta presentación inmersos en un escenario de enorme incertidumbre. Las olas de la pandemia, en cada latitud con velocidades e impactos diferenciados, vienen significando avances y retrocesos en lo concerniente a la organización de los centros educativos y formativos.

En Argentina, más allá de retornos puntuales a la presencialidad en algunas escuelas, se sigue enseñando y aprendiendo de manera remota. En España, luego de un inicio de ciclo lectivo donde se intento regresar de "cuerpo presente" a las aulas, las Universidades pasaron a una modalidad enteramente virtual apenas tres meses después del inicio de las clases, sin tener muy claro si la decisión de comenzar presencialmente fue acertada, y también sin saber si se podrán retomar en algún momento.

El constante vaivén que la pandemia reintroduce supone complejizar el desarrollo de los procesos educativos: hay que reajustar medios y actividades, hay que manejar los malestares físicos y psicológicos de nuevos confinamientos parciales, y hay que convivir con la falta de relación *en directo*, pero también hay que avanzar con los programas, pelear por explicar los temarios…

Lo urgente deja poco espacio a un pensamiento más mesurado, más reflexivo. Pero quizá eso no sea más que una trampa; la entrada a una calle de dirección única que acabe suponiendo el arrinconamiento de las grandes preguntas. Y, quizás se trate del triunfo de un sentido común hegemónico acerca de qué está significando todo esto para el mundo educativo.

Como bien ha señalado Isabelle Stengers (2017), vivimos en un tiempo de catástrofes sociales, económicas y ecológicas que conllevan, a su vez, un tiempo de suspenso entre dos relatos históricos. Uno que se cierra y cuyos perfiles están claramente delimitados: el de

la fallida promesa capitalista del crecimiento indefinido; y uno confuso, en cuanto a las respuestas que exige, que se abre a partir de lo que la pandemia del COVID-19 implica en tanto crisis civilizatoria.

No obstante, con la confusión de este interregno, la catástrofe trae consigo una evidencia inapelable: estamos transitando un colapso. Y esta evidencia requiere ser pensada, habitada en lo que tiene de profundamente educativa pues, como menciona la propia Stengers: "lo propio de todo acontecimiento es poner en comunicación el porvenir que heredará ese acontecimiento, con un pasado narrado de otro modo" (2017: 36). ¿Y qué es la educación sino un modo de poner en relación una narración histórica y una promesa de futuro? ¿Qué futuro heredaremos a partir de la evidencia que la pandemia ha puesto delante de nuestros ojos? ¿Qué nuevas narraciones acerca de nuestro pasado, de nuestras tradiciones, hemos de transmitirles a las nuevas generaciones?

Sabemos que no hay relatos unívocos, que el testamento a heredar es también un territorio de disputas. Entonces ¿qué versión del acontecimiento que estamos atravesando se impondrá? ¿Quién capitalizará los millones de bytes de información generados y compartidos a través de aplicaciones y plataformas que nos hemos visto forzados a utilizar? ¿Qué resistencia somos capaces de ofrecer a la imposición de esa narrativa tecnologizada de la educación? ¿Qué sentidos merece la pena custodiar y mantener, respecto de la trasmisión de saberes y de cultura, en las distintas instancias de los sistemas educativos?

Los textos que componen el dossier, creemos, comparten *esa búsqueda de sentido*; el compromiso de ir cartografiando el presente para que no nos avasalle y aplaste. Y es que la cuestión del relato apunta a un asunto central de la pedagogía: la pregunta acerca del papel que deseamos jugar en tanto autores y autoras de nuestras vidas. Pensar para no ser pensados, escribir lo que nos está pasando para no ser "escritos por" e "inscritos en" las lógicas de poder neoliberales. Un pensar-nos que debe ser, necesariamente, colectivo. Pues hacer *político* el malestar, el desorden, el sinsentido o abrir grietas en el presente que nos permitan vislumbrar otros horizontes pasa por no desistir de ese esfuerzo plural y dialógico. Aspiramos a que los escritos presentados en este dossier aporten algún insumo para ese común desafío.

Referencias

- LUBO, Gabriel (2020). "El fracaso de la «continuidad pedagógica»: una improvisación que acelera la debacle educativa*"* [Nota de prensa, 20 de abril de 2020]. Recuperado de: https://prensaobrera.com/educacion/el-fracaso-de-la-continuidad-pedagogica-una-improvisacion-que-acelera-la-debacle-educativa/ (10/11/2020).
- PULFER, Darío; DUSSEL, Inés (2018). "La digitalización de lo humano: silencios y omisiones en el debate pedagógico", en *Eduforics. Anticipando la educación del futuro*. Disponible en: http://www.eduforics.com/es/la-digitalizacion-lo-humano-silencios-omisiones-debate-pedagogico/ (consultado el 20/11/20).
- STENGERS, Isabelle (2017). *En tiempos de catástrofes; cómo resistir a la barbarie que viene*. Barcelona: NED.

Sección

dossier:

"Formar docentes en tiempos de pandemia: controversias político-pedagógicas en torno a un acontecimiento excepcional"

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Dossier temático
Formar docentes en tiempos de pandemia

Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio

Notes on university experience in times of pandemic: Meanings, relationships and conditions of work and study

Verónica WALKER[*]

RESUMEN

La emergencia sanitaria a nivel mundial por COVID-19 provocó que los gobiernos de la mayoría de los países establezcan el confinamiento de millones de personas y la suspensión de múltiples actividades. El campo educativo no fue la excepción. En el ámbito de la educación superior, las instituciones emprendieron una migración forzada hacia la modalidad virtual de distintas actividades académicas. En Argentina, la emergencia pública en materia sanitaria establecida por el gobierno nacional en marzo de 2020 llevó a las universidades nacionales a desarrollar una enseñanza remota de emergencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación. El artículo presenta una serie de notas reflexivas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia. Se recuperan las voces de docentes y estudiantes recogidos a través de registros de clase, narrativas y datos de una encuesta en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur. El análisis focaliza en los sentidos, las relaciones y las condiciones de trabajo y estudio en el actual contexto de crisis. La puesta en diálogo con los aportes de la literatura especializada permite problematizar diferentes aspectos de la experiencia universitaria en tiempos de COVID-19 y avanzar en su conceptualización para una mejor comprensión. Se busca inscribir los cambios producidos en la actual coyuntura en una mirada estructural y de largo plazo que permita reconocer la continuidad de tendencias preexistentes, la reactualización de viejas tensiones y la configuración de nuevas desigualdades.

Palabras clave: pandemia; experiencia universitaria; docentes; estudiantes.

ABSTRACT

The global health emergency due to COVID-19 made the governments of most countries to establish the confinement of millions of people and the suspension of multiple activities. The educational field was no exception. In the field of higher education, the institutions undertook a forced migration towards the virtual modality of different academic activities. In Argentina, the public emergency in health matters established by the national government in March 2020 led national universities to develop emergency remote teaching through information and communication technologies. The article presents a series of reflective notes on the university

[*] Doctora en Didáctica y Organización Educativa. Universidad Nacional del Sur. Contacto: veronica.walker@uns.edu.ar

experience in times of pandemic. The voices of teachers and students collected through class records, narratives and data from a survey at the National University of the South are recovered. The analysis focuses on the senses, relationships and conditions of work and study in the current context of crisis. The contributions of the specialized literature allows us to problematize different aspects of the university experience in times of COVID-19 and to advance in its conceptualization for a better understanding. We seek to inscribe the changes produced in the current context in a structural and long-term view that allows us to recognize the continuity of pre-existing trends, the updating of old tensions and the configuration of new inequalities.

Key words: pandemic; university experience; teachers; students.

Introducción

> *"Fingimos estudiar de forma científica y distanciada cuestiones que, en el fondo, nos son íntimas, desconocidas"* (Yun Sun Limet, Sobre el sentido de la vida en general y del trabajo en particular, 2016)

El año 2020 se presentó a nivel mundial con una pandemia que trastocó todas las esferas sociales. La propagación del COVID-19 llevó a que la mayoría de los gobiernos establezca el confinamiento de millones de personas y la suspensión de actividades industriales, comerciales, sociales, culturales, turísticas, etc. que requieren de la presencia y circulación de nuestros cuerpos. Estas medidas han paralizado la producción, el intercambio y el consumo de bienes y servicios mientras se produce una de las mayores recesiones económicas a nivel global.

El campo educativo no es la excepción. El cierre de las instituciones escolares en 185 países ha impactado en más del 91.3% de la población estudiantil mundial, esto es 1.575.270.054 (UNESCO, 2020). Ante este hecho inédito, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han presentado como la principal alternativa para garantizar la continuidad pedagógica. La educación a distancia, en sus múltiples formas y formatos, se ha convertido en la principal protagonista en el campo de la educación, en los diferentes niveles de la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

En el ámbito de la educación superior, en distintas latitudes, se asiste a una migración forzada hacia la modalidad virtual. En América Latina, el acceso de los estudiantes a las tecnologías y plataformas requeridas para la 'enseñanza remota de emergencia' y la capacidad tecnológica y pedagógica de las instituciones para ofrecer educación online de calidad, deja por fuera a un 25% de estudiantes e instituciones del nivel superior (IESALC, 2020).

En Argentina, la emergencia pública en materia sanitaria establecida por el gobierno nacional en marzo de 2020, llevó a que la mayoría de las universidades públicas nacionales dispusiera el inicio o la continuidad -según el caso- de las actividades de enseñanza de manera virtual. Esto provocó un variopinto de reacciones en la comunidad académica. Una mirada a los documentos, resoluciones y comunicados que comenzaron a circular a inicios del mes de abril permite reconstruir un escenario signado por debates y pujas de distintos actores respecto de la migración forzada de la enseñanza universitaria a la modalidad virtual. Encontramos la recomendación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de adecuar los calendarios académicos; la resolución de rectorado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) de postergación del inicio de su ciclo académico, con la esperanza de iniciar en junio las actividades presenciales, y la opción de la casi totalidad de sus facultades de desarrollar las cursadas de manera virtual; la decisión de la mayoría de las universidades del país -no

siempre basada en la consulta a sus unidades académicas y docentes- de virtualizar las actividades de enseñanza; los comunicados de las asociaciones gremiales docentes denunciando la vulneración de las condiciones de trabajo y estudio que esas decisiones profundizan, por mencionar algunos.

Podríamos afirmar que la 'virtualización forzada de la enseñanza universitaria' o la 'enseñanza remota de emergencia' operó como un parteaguas en la comunidad académica con debates que continúan vigentes. Por un lado, están quienes entienden el contexto actual como una 'oportunidad' para beneficiarnos de las potencialidades de las TIC, como el escenario propicio para introducir 'innovaciones' en nuestras prácticas de enseñanza y tomar las riendas hacia la 'educación del futuro'. Por otro lado, se encuentran quienes señalan que en este escenario de 'crisis', las TIC consolidan el avance del 'mercado' y las 'lógicas privatizadoras' en el campo de la educación superior, al tiempo que profundizan las 'desigualdades' preexistentes y producen nuevas. Por supuesto, entre ambos extremos se despliega un abanico de posiciones que manifiestan las tensiones entre el imperativo de la democratización del conocimiento en la educación superior y las condiciones de desigualdad social en las que se busca concretar. O, en otras palabras, la tensión entre el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica a través de las TIC y las endebles condiciones socio-económicas, institucionales y didácticas para una inclusión digital genuina.

En esa diversidad de posiciones se entraman certezas y sospechas sobre la enseñanza presencial y virtual, condiciones desiguales de trabajo y estudio, posibilidades pedagógicas disímiles según las pertenencias disciplinares y un conjunto de supuestos acerca de lo que la universidad es y debe ser como institución, como espacio de socialización, trabajo y formación.

En este escrito se presenta una serie de notas reflexivas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia, focalizando en los sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio de docentes y estudiantes. Si bien se parte de registros de clase, narrativas y datos de una encuesta en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur, el diálogo con la literatura especializada permite problematizar distintos aspectos de la experiencia universitaria y avanzar en conceptualizaciones que contribuyan a su comprensión. En una primera parte del escrito, se presentan los puntos de partida teórico-metodológicos que fundamentan el trabajo de análisis realizado. En una segunda parte, se organizan tres apartados que exponen aspectos vinculados con la construcción de sentidos sobre la tarea docente y la experiencia estudiantil, las desiguales condiciones de trabajo y estudio en que se desarrollan y los nuevos modos de implicación desplegados en el actual contexto y sus consecuencias. Finalmente, se sintetiza una serie de reflexiones finales.

Puntos de partida: consideraciones teórico-metodológicas

La universidad como institución social constituye un espacio de subjetivación que inscribe a los sujetos en una red de múltiples relaciones en el espacio público. Para docentes y estudiantes, la universidad pública es un espacio de trabajo y estudio que los vincula en particulares procesos de formación. La universidad pública no es sólo un espacio en el que tienen lugar procesos de formación de índole científico-profesional, sino, una instancia de experiencias culturales y producción de subjetividades (Carli, 2006; Blanco y Pierella, 2009).

La formación universitaria puede entenderse como el proceso de desarrollo personal mediado por el currículum, tiempos, espacios, acciones y sujetos que permite encontrar 'formas' para cumplir con las tareas que demanda el ejercicio de un oficio, una profesión o un trabajo (Ferry, 1993). Los procesos de producción y transmisión de conocimientos especializados que acontecen en la universidad constituyen procesos de interacción que actualizan los sentidos históricamente construidos sobre tales conocimientos, de modo que sujetos y objeto de conocimiento devienen transformados. De ahí, la naturaleza profundamente política de los procesos de formación y las instituciones educativas, en tanto allí se dirimen en gran parte los sentidos de aquella transformación.

Los diferentes 'modos de habitar' la universidad como docentes y estudiantes configuran experiencias universitarias singulares. Desde una perspectiva estructural constructivista, la experiencia universitaria es concebida como las maneras de habitar ese mundo y de vivirlo, experiencias que si bien no pueden generalizarse tampoco pueden considerarse como individuales. Toda experiencia entrama la doble existencia de lo social en tanto las vivencias cotidianas, las interacciones y los sentidos construidos a partir de ellas se anclan en condiciones materiales, espacios y tiempos que los condicionan y que también contribuyen a configurar. En este sentido, las maneras de ser docente y estudiante en la universidad son resultado de las experiencias vividas, del sentido subjetivo construido en las interacciones cotidianas en el marco de relaciones objetivas que condicionan nuestras prácticas. Experiencias vividas por actores diferencialmente posicionados en el espacio social que crean y recrean sentidos disímiles y hasta contradictorios sobre las 'cosas sociales' (Bourdieu, 2008). Experiencias que no son cualquier vivencia ni cualquier encuentro con el mundo. Siguiendo a Benjamin (1982), podemos afirmar que una experiencia es una elaboración de la vivencia en la forma de un relato significativo para otros, de ahí que sea intersubjetiva.

El sentido que otorgamos a aquello que hacemos es vivificante, estructurante para la vida y se constituye en la trama material en la que se inscriben nuestras prácticas sociales. Entendemos por sentido el significado, los motivos y el valor que los sujetos atribuyen a su acción. Si bien el sentido es social e intersubjetivamente construido, no es único ni idéntico para todos, incluso para quienes pertenecen a un mismo grupo u ocupan posiciones similares. Tales sentidos se ponen de manifiesto en lo que se dice, lo que se hace y lo que se dice que se hace; en la praxis cotidiana y en el discurso que se utiliza para hablar de ella (Beltrán Villalva, 2013).

En relación con la experiencia estudiantil, habitar la universidad implica desplegar una diversidad de estrategias que permitan construir el *oficio de estudiante*, porque "estudiar no es producir, es producirse como alguien capaz de producir" (Bourdieu y Passeron, 2006: 84). En investigaciones previas (Walker, 2011), planteamos que la construcción del 'oficio de estudiante universitario' requiere, al menos, un doble aprendizaje. Uno específico propio de la cultura disciplinar y otro general de la dinámica institucional. Malinowski (2008), retomando los estudios de Alain Coulon en Francia, señala tres momentos de la experiencia estudiantil: un tiempo de extrañamiento, que supone la inserción a un ámbito desconocido y la ruptura con las normas y costumbres anteriores; un tiempo de aprendizaje, que implica un proceso de adaptación a las nuevas pautas institucionales y el descubrimiento de las ambigüedades entre las antiguas y las nuevas reglas; y un tiempo de afiliación, en el que se logran dominar las nuevas reglas de juego e interpretar los significados institucionales. De esta manera, afiliarse a la universidad consiste en apropiarse de las características multidimensionales -tanto administrativas como cognitivas- de la institución y en edificar un conjunto de referentes en el seno del mundo universitario.

Con respecto a la experiencia de trabajo docente en la universidad, cabe señalar que históricamente las universidades han sido consideradas como comunidades de intelectuales más que cómo ámbitos laborales y las actividades de los académicos han sido comprendidas como una misión elevada y vocacional más que como trabajo (Allmer, 2018). En este sentido, puede afirmarse que el trabajo suele estar invisibilizado en la universidad (Martínez, 2013).

El trabajo docente universitario constituye una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito mediar los procesos de transformación de los sujetos. A los docentes universitarios se nos paga un salario para socializar a los y las estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, en las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria. Este trabajo, tendiente a facilitar la afiliación cognitiva e institucional de los estudiantes en la vida universitaria y contribuir a su preparación para la vida profesional futura, no se reduce al desempeño de actividades de enseñanza. En el ejercicio del trabajo docente se entraman actividades específicas (consideradas sustantivas del trabajo docente) y actividades de carácter estratégico (tendientes a preservar la cualidad de profesor en el sistema). Actividades atravesadas por la tensión entre lo prescrito y lo real del trabajo

(Dejours, 2012). Múltiples actividades involucradas en el ejercicio de la función docente del profesorado, realizadas por los mismos sujetos que también desarrollan tareas de investigación, extensión y gestión. En este sentido, habitar la universidad como docente supone ejercer una práctica social compleja y heterogénea que nos coloca en una múltiple red de condiciones y relaciones desde la que vamos configurando particulares maneras de ser, pensar y ejercer la docencia, un *habitus docente*.

El actual contexto de pandemia promovió el debilitamiento de la dimensión material institucional de la experiencia universitaria. La virtualización forzada a raíz de la emergencia sanitaria transformó de manera abrupta la dinámica de la universidad como espacio de trabajo y estudio. La mediación tecnológica de las prácticas de enseñanza implicó múltiples desafíos en la medida que constituye una trama multidimensional compleja signada por la modificación en las formas de producción, circulación y distribución del conocimiento (Lion y Maggio, 2019). Además, se vieron profundamente modificados los procesos de afiliación cognitiva e institucional que supone la construcción del oficio de estudiante y los modos de ejercicio del trabajo docente.

Desde un punto de vista metodológico, en los últimos años, comenzaron a cobrar centralidad en el campo de estudios de la educación superior investigaciones centradas en la dimensión subjetiva y experiencial y en metodologías narrativas y biográficas. Este giro epistemológico tuvo lugar primero en estudios sobre los estudiantes, en un pasaje de perspectivas centradas en el análisis estadístico de trayectorias o la composición social del estudiantado hacia la comprensión de lo que los estudiantes viven, sienten y piensan en su paso por la universidad que abrieron el camino para una mirada fértil y necesaria, aunque aún incipiente, sobre las experiencias docentes. En este sentido, si bien es necesaria una perspectiva estructural para reconocer las tendencias de la educación superior y realizar miradas comparadas, resulta imprescindible la comprensión de las singulares experiencias y trayectorias universitarias que se configuran en la relación entre biografía e institución en un tiempo histórico determinado. Porque, como sostiene Wright Mills (1994), ningún estudio social que no penetre en los problemas de la biografía, la historia y sus intersecciones ha completado su tarea intelectual. Es en ese punto donde convergen la biografía y la estructura donde tiene lugar la imaginación sociológica.

En este artículo, para comprender las particularidades que asume la experiencia universitaria en tiempos de pandemia, se parte de las voces de docentes y estudiantes registradas durante el primer cuatrimestre del año 2020 en el marco de la 'virtualización forzada de la enseñanza universitaria' o la 'enseñanza remota de emergencia'. Se recuperan registros de clase y reuniones de cátedra, foros, trabajos prácticos y producciones audiovisuales de los y las estudiantes de dos asignaturas de 3° y 5° año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Además, se recuperan narrativas de docentes y estudiantes producidas en el marco de un proyecto grupal de investigación sobre trabajo y formación docente en la universidad[1]. También se consideran algunos resultados de una encuesta aplicada a docentes de la UNS sobre las condiciones de trabajo durante la pandemia[2]. Por último, se recuperan los registros producidos a partir de la participación en dos jornadas institucionales destinadas a docentes sobre evaluación y en distintas reuniones con autoridades departamentales, coordinadores de área y docentes con el propósito de evaluar el desarrollo de las cursadas. Finalmente, no resulta menos importante la recuperación que se hace de los intercambios con docentes en grupos de whatsapp sobre la experiencia de trabajo docente universitario en el contexto actual, que al operar como un grupo de discusión fue un interesante dispositivo metodológico para indagar sobre las

[1] Se trata del Proyecto Grupal de Investigación (PGI) "Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas", aprobado y financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) de la UNS.

[2] La encuesta fue realizada en el marco de la tesis de grado desarrollada por la estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Julieta Rodera. Fue respondida por 520 docentes de las distintas unidades académicas de la UNS.

construcciones de sentido. También se consideran posteos (publicación de un estado emotivo y/o informativo) y comentarios (conversaciones e intercambios) en redes sociales (especialmente Facebook) de docentes universitarios. En este caso, se trata de una presencia invisible que observa sin ser observado y que permite explorar las significaciones de las conversaciones que se tejen en las comunidades virtuales (Reguillo, 2012). Esta exploración en las redes sociales constituye una aproximación o primera tentativa de avanzar en el diseño de la etnografía virtual como estrategia metodológica que recupera y revisa las principales herramientas de la tradición etnográfica para indagar los sentidos que se construyen en el contexto de la *vida online* por la mediación de las nuevas tecnologías (Hine, 2004). En todos los casos, las narraciones de docentes y estudiantes no se consideran como "expresión" de las experiencias que se dan fuera o a *porsteriori* de ellas, sino como el espacio para su configuración misma como experiencia.

En los siguientes apartados se presenta una serie de notas reflexivas sobre la experiencia universitaria en la coyuntura actual a partir de la puesta en diálogo de las voces de docentes y estudiantes diferencialmente posicionados en el espacio universitario y aportes teóricos provenientes de la literatura especializada. El foco está puesto en tres aspectos: la construcción de sentidos sobre el trabajo docente y el oficio de estudiante; las desiguales condiciones de trabajo y estudio y los singulares modos de implicación subjetiva y sus consecuencias en nuestras vidas.

"Bajarse del ciruelo" o sobre las construcciones de sentido

En abril, cuando se dispuso el inicio de clases de manera virtual, muchos estudiantes celebraron la decisión y sostuvieron *"no estar dispuestos a perder el año académico"*, mientras no pocos afirmaron que enseñar en las condiciones actuales era hacer *"como si nada pasara"*. Hubo profesores que se resistieron a enseñar bajo la modalidad virtual por motivos diversos: la vulneración de los derechos laborales, la profundización de las desigualdades por las disímiles condiciones de vida y estudio de estudiantes, las nuevas condiciones de vida y organización familiar de los propios docentes, exigencias de co-presencia y territorialidad de algunas asignaturas, el reconocimiento de no contar con saberes pedagógico-didácticos suficientes para la enseñanza en entornos virtuales, por mencionar algunos.

Por otro lado, incluso advirtiendo el avance del teletrabajo sobre nuestros derechos laborales, muchos docentes consideramos que, en la actual situación de crisis sanitaria, la docencia resulta una tarea ineludible, por la función social que cumplimos, por el compromiso con el estudiantado, porque en este contexto somos el principal nexo entre los y las estudiantes y la institución o por la retribución salarial que continuamos percibiendo. Es decir, se entramaron distintos sentidos ligados con nuestro trabajo: matrices identitarias voluntaristas, discursos vocacionales, compromisos ético-políticos (la docencia como militancia) y también motivos de tipo pragmático.

Más allá la razón esgrimida o la razón pedagógica que nos motivó, la mayoría de los y las docentes transitamos el primer cuatrimestre buscando *"hacer lo mejor que se pueda"* e interpelados o contrariados, conflictuados por no querer hacer *"como si nada pasara"*.

Este *"como si nada pasara"* que nos interpela desde el inicio del cuatrimestre, y la vivencia de la imposibilidad de poder hacer "como si nada pasara" en medio de una crisis sanitaria y social, invita a transportarnos hacia "Nada", un libro escrito por la danesa Jane Teller. "Nada" es el título de una novela que cuenta la historia de Pierre Antón, un joven que deja la escuela el día que dice descubrir que la vida no tiene sentido. "Nada importa. Hace mucho que lo sé. Así que no merece la pena hacer nada. Eso acabo de descubrirlo". Dicho eso, abandonó la clase y se subió a un enorme ciruelo desde el cual comenzó a gritar las razones por las que nada importa. El libro discurre entre las distintas estrategias que pergeñan sus amigos para que Pierre baje del ciruelo, reúnen un montón de significados -objetos, historias y recuerdos con valor para ellos- para convencerlo de que existen muchas razones que dan sentido a quienes somos y a lo que hacemos.

En algún punto, la virtualización forzada de la enseñanza en las universidades nos subió a muchos docentes al ciruelo, junto con Pierre Antón. Y desde allí, apelamos a las razones, debimos construir nuevos sentidos que nos permitieran tramitar las tensiones entre nuestras dudas y certezas, compromisos y renunciamientos, entre lo conocido y lo nuevo.

La situación de emergencia nos obligó a problematizar aquello que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos. Tuvimos que revisar nuestras propuestas de enseñanza, adecuarlas sin perder de vista los propósitos que la orientan. Debimos reajustar tiempos, cronogramas, priorizar contenidos y bibliografía. Tomar decisiones respecto de las formas de evaluación y para ello pensar en su sentido. La evaluación es uno de los componentes de nuestras prácticas de enseñanza que mayor complejidad presentó[3], lo cual puede entenderse si se tiene en cuenta el lugar que históricamente ocupa en los sistemas educativos, la función social que cumple y la multiplicidad de sentidos que aglutina. Cómo evaluar en el actual contexto conlleva las decisiones acerca de qué evaluar y para qué hacerlo: ¿evaluar productos o procesos? ¿evaluar para controlar? ¿evaluar para comprender? ¿evaluar para acreditar? ¿Qué supuestos orientan nuestras prácticas de evaluación en la universidad?[4]

La revisión de la naturaleza y el sentido de lo que hacemos encontró mayores o menores posibilidades según la composición y formas de organización del trabajo instaladas en los equipos docentes, las dedicaciones horarias de los cargos, las características de las asignaturas, las situaciones personales y familiares de los y las docentes.

La pandemia nos obligó a revisar nuestras "maneras" de ser docente, como dirían Fenstermacher y Soltis en su ya clásico libro Enfoques de la enseñanza (1998). Y es que las "maneras" dan cuenta de nuestros estilos y modos de actuación docente vinculados no sólo con la naturaleza y complejidad del contenido a enseñar, sino también con las relaciones que mantenemos con él y con otras formas de saberes, con rasgos del carácter, con nuestros principios ético-políticos y los propósitos que orientan nuestras prácticas. Durante esta experiencia de enseñanza virtual forzada hemos 'surfeado', reforzando o problematizando, distintas maneras de ser docente: en algunos casos, favoreció el desarrollo de propuestas más creativas mientras que en otros supuso un seguir haciendo 'más de lo mismo'.

Al respecto, hay que tener presente que la mediación tecnológica imprime a las tradicionales formas de comunicación académica otros ritmos y lógicas fragmentarios, breves e intermitentes en una mixtura con nuevos lenguajes del campo audiovisual que, en algún punto, incomodan y escandalizan al *homo academicus*. Hace casi veinte años, Martín-Barbero (2002) nos advertía que la tecnología deslocaliza los saberes modificando el estatuto cognitivo e institucional de las condiciones del saber, conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón y emoción, saber e información, conocimiento científico y conocimiento común ¿Qué sucede con esas fronteras en las actuales formas de enseñanza virtual?

En el heterogéneo espacio universitario encontramos a quienes relatan: *"…paso mi día laboral, tratando de que las clases sean la forma de estar a la altura de las circunstancias"* (Profesora). Y también quienes afirman: *"Y ahora pretenden que dé clases de manera virtual… yo soy geólogo, no tengo formación pedagógica"* (Profesor). Como sostiene Steiman (2008), mientras para algunos colegas, la enseñanza en la educación superior es sólo una cuestión de saber el libreto, del sólo dominio del conocimiento de la ciencia que se 'relata' en cada clase, otros trabajan desde la búsqueda cotidiana de mejores formas de intervenir en las

[3] En la encuesta a docentes de la UNS, ante la pregunta referida a los aspectos de la enseñanza que presentaron mayores dificultades al adecuar la/s propuesta/s de la/s asignatura/s a la modalidad virtual, la mayoría respondió la "modalidad de evaluación". A ella le siguió: "las tareas" -referidas a las actividades, trabajos prácticos, etc.- y la "dimensión vincular con estudiantes"; siendo muy pocos quienes dijeron no haber tenido algún tipo de dificultad.

[4] En un Taller sobre evaluación realizado en una de las unidades académicas de la UNS -en el período próximo a los exámenes parciales- las principales preocupaciones esgrimidas por docentes fue: "¿cómo evitar la copia?" "¿cómo identificar el plagio?" Buscaban recomendaciones de programas o software para evitar esas prácticas "fraudulentas" lo cual evidencia determinados supuestos sobre la evaluación -como control-, la enseñanza y los estudiantes -y la desconfianza hacia ellos-.

clases, de mejores propuestas de enseñanza, de mejores escenarios y situaciones para aprender.

En algún punto, el contexto de pandemia reactualizó la siempre presente y ya vieja tensión entre 'formación disciplinar' y 'formación pedagógica' en la docencia universitaria. Aparece reactualizada en la distinción entre saber el contenido a enseñar (saber disciplinar), saber enseñar el contenido (saber pedagógico) y saber enseñar el contenido de manera virtual (saber sobre la mediación tecnológica). También, entraron en disputa las concepciones sobre la 'formación universitaria' -y sus múltiples mediaciones, escenarios, actores y dinámicas- con el discurso de la centralidad de los 'aprendizajes de los estudiantes' -restringido a la adquisición de contenidos disciplinares y competencias-.

"La uni en casa" o sobre las actuales condiciones de trabajo y estudio

La virtualización de las actividades en el ámbito universitario no es un fenómeno nuevo. Desde hace tiempo, a los docentes se nos hacen interminables los correos electrónicos que diariamente debemos responder, los formularios online que tenemos completar, la carga de notas de cursadas, actas de exámenes, envío de dictámenes de evaluación de trabajos finales y tesis, las notificaciones administrativas, los avisos de reuniones y el envío de actas de esas reuniones, la mediación tecnológica como apoyo para nuestras tareas de enseñanza, investigación y extensión y las comunicaciones y el trabajo colaborativo con colegas de otras instituciones y países, etc. Para los estudiantes, también la virtualización hace tiempo atraviesa los procesos de inscripción a carreras, pedidos de certificados, solicitudes de becas, inscripción a cursadas y mesas de exámenes, información sobre calificaciones, etc. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de carreras presenciales encontraban ya mayores o menores grados de mediación tecnológica a través del uso aulas virtuales (Moodle), intercambios de tareas a través de correos electrónicos, revisiones y devoluciones en documentos digitales colaborativos, presentaciones digitales en programas cada vez más dinámicos e interactivos (PPT, Prezzi, Genialy), etc.

Lo novedoso en el contexto de la pandemia es que de pronto (en los distintos sentidos de esta locución adverbial: apresuradamente, de repente, reacción rápida y a veces violenta) la experiencia universitaria de docentes y estudiantes se vio despojada de sus aristas más ricas y constitutivas: acontecer en el espacio público, en el encuentro cara a cara y cuerpo a cuerpo con otros y otras. Aquello que todavía resguardábamos entre los muros de la institución que es la clase presencial, la relación con los y las estudiantes y las relaciones cara a cara entre docentes se vio profundamente trastocado. El espacio-tiempo de encuentro cuerpo a cuerpo entre estudiantes y docentes quedó imposibilitado por las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO). La dimensión relacional de co-presencia física, de presencialidad de los cuerpos que históricamente ha constituido un núcleo central de la formación y el trabajo docente así como del oficio de estudiante en las universidades públicas, hoy se nos ha evaporado, difuminado, virtualizado. Estamos carentes de lo más rico de la experiencia universitaria. En algún punto, como diría Benjamin (1982), asistimos a un empobrecimiento de la experiencia.

Asistimos al debilitamiento de la dimensión material de la experiencia universitaria para docentes y estudiantes. La desaparición de la dimensión material de la universidad como espacio de trabajo y estudio; precisamente esa dimensión que tanto hemos luchado por visibilizar. Resulta interesante pensar en la tensión provocada por el debilitamiento de la dimensión material de un trabajo -el de docentes y estudiantes- caracterizado como inmaterial.

Dimensión material de las experiencias de trabajo y estudio que en el actual contexto mutó del escenario institucional hacia otros espacios y tiempos privados. Dimensión material institucional con sus regularidades y límites, sus tiempos y espacios contribuía a distinguir entre espacio público y espacio privado, tiempo de ocio y tiempo de trabajo, vida personal/familiar y vida laboral. Esferas que ya nos venía costando bastante mantener separadas y que hoy conviven en una completa mixtura.

En tiempos de COVID-19, el trabajo docente universitario asumió la forma de "teletrabajo", los y las docentes laboramos desde nuestros hogares a través de las TIC. Se trata de una modalidad que no es nueva ni en el mundo del trabajo en general ni en el trabajo universitario en particular, donde ya estaba presente en mayor o menor medida según las particulares situaciones[5].

Lo que podemos señalar es que la forma actual de "teletrabajo" modificó las condiciones, formas de organización, tiempos, procesos y contenido de nuestro trabajo docente. Relata una Ayudante de docencia:

> No conozco al resto de los integrantes de la cátedra, sólo por videollamadas, es la primera vez que me asignan a esta materia. Mi desempeño comenzó en plena cuarentena. Con el profesor de la materia no tuve ningún contacto, sólo sube apuntes al Moodle. Cada apunte nuevo, es el mismo que el anterior con una página que agrega algo del contenido. La asistente no quiere usar Moodle y maneja al grupo por medio de un grupo de Facebook. Hay 198 inscriptos, pero sólo la mitad está participando. Me encuentro un poco perdida…
>
> Trabajo desde mi casa, con mi familia. Mi marido tiene que cumplir el horario de oficina, ahora virtual. Tengo tres hijos, dos muy pequeños. Fue todo un cambio trabajar en casa, todos juntos…
>
> Lo difícil son las actividades sincrónicas, intentando que el nivel de ruido en casa se mantenga bajo y los demás integrantes de la familia fuera de cámara. Pero en cuanto termino el trabajo ya estoy en casa con mis niños de manera instantánea.

Hoy el confinamiento está provocando una profundización del desdibujamiento de las fronteras entre el espacio laboral y el privado. Vida personal y trabajo están más unidos que nunca. Hay una coexistencia de tiempos laborales y tareas de cuidado en el hogar, que afecta de manera diferencial a varones y mujeres. Se alteraron también las fronteras entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio.

El descentramiento del espacio de aprendizaje de los confines del aula y la expansión de los tiempos de trabajo más allá de los límites de la jornada laboral prescripta, están desvaneciendo la imagen del teletrabajo como fuente la autonomía. La mayoría de los docentes sostiene que la modalidad de trabajo virtual le insume más tiempo[6]. En este sentido, la experiencia del teletrabajo docente en contexto de pandemia exacerba la intensificación del trabajo en la constante demanda de disponibilidad (Sennett, 2006). La permanente exigencia de estar todo el tiempo conectado justifica la necesidad del "derecho a la desconexión".

Para los y las estudiantes, la heterogénea y rica experiencia estudiantil que transcurría en aulas, pasillos, bibliotecas, comedores, escalinatas y clases públicas, eventos académicos y centros de estudiantes, de pronto, se vio reducida a lo que acontece a través de un monitor. Como sostiene una estudiante: *"la uni pasó a ser el escritorio de mi habitación"*. En muchos casos, las interrupciones cada cuarenta minutos de Zoom y los nuevos rituales de "los vivos", "las clases sincrónicas" con los infaltables *"¿me escuchan bien?"*, *"esperemos que se conecten algunos más y comenzamos"*, *"profe, apago la cámara por la conexión"* se entraman con las dificultades provenientes de las nuevas dinámicas familiares, los espacios compartidos y la falta de *"un cuarto propio"* o la necesidad de *"buscar un espacio adecuado"*,

[5] En la universidad pública encontramos distintos grados de teletrabajo -preexistentes a la pandemia- por distintas razones: trabajo colaborativo con colegas de otras instituciones y países, la falta de espacios físicos en las instituciones, por intensificación del trabajo y extensión de la jornada laboral -llevando a casa parte del trabajo-, etc.

[6] En la encuesta a docentes de la UNS, el 80% respondió que la modalidad virtual insume más tiempo de trabajo.

la carencia de dispositivos adecuados y los problemas de conectividad. Nuevas formas y formatos que refuerzan los sentimientos de extrañamiento, el sentirse extraños y extrañar.

Como ya se mencionó, el tránsito por la universidad supone un momento de extrañamiento hacia un universo cultural nuevo que requiere de la apropiación paulatina de sus reglas de juego. En ese arduo y zigzagueante recorrido se entraman múltiples factores que configuran trayectorias singulares desde las cuales los y las estudiantes van constituyendo su identidad, se relacionan con un saber disciplinar y otras formas de saberes y ponen en juego variadas estrategias (Walker, 2011). Bajo la emergencia sanitaria y la modalidad de enseñanza virtual, no pocos estudiantes -incluso aquellos que ya llevaban varios años en la universidad- manifestaron haber experimentado sentimientos de vergüenza, inseguridad y desorientación similares a los que sintieron cuando iniciaron la carrera:

> Dar una exposición por Zoom y sentirte en secundaria de nuevo o en el primer año de la carrera.
>
> La realidad es que muchas veces me sentí niña durante este proceso, perdida, con sentimiento de abandono al mismo tiempo. De cierta forma me remonto a cómo me sentí en mis primeros días de jardín, escuela y universidad.
>
> Siento angustia y malestar por tener que transitar el cuatrimestre de esta manera.
>
> La virtualidad hizo mella en mí. Me da vergüenza hablar. Me siento expuesta.

En la singular y compleja forma que en tiempos de pandemia adopta la experiencia universitaria, los y las estudiantes reconocen múltiples aprendizajes ante las nuevas reglas de juego. Señalan que debieron *"desandar lo construido y reformular las estrategias que cada uno tenía para transitar la carrera"* y que *"nuestra realidad estudiantil cambió y hemos tenido que encontrar otras formas de socializar, de hacernos compañía"*. Al inicio del cuatrimestre, los sentimientos más recurrentemente expresados fueron los de incertidumbre, ansiedad, dudas, nerviosismo e inseguridad ante lo desconocido y lo que estaba por venir. En julio, al finalizar la primera parte del año la mayoría dijo sentir cansancio, desgaste, agobio, estrés, sentir que los tiempos no alcanzan. No pocos estudiantes destacaron que *"la virtualidad reforzó el compañerismo que se venía compartiendo desde la presencialidad"*, *"gracias a mis amigues de cursada no abandoné ninguna materia"*. No resulta una cuestión menor, destacar la grupalidad como sostén académico y emocional.

También los y las docentes señalan la importancia del "equipo de cátedra" como un espacio que permite *"compartir este arduo trabajo que en cuarentena nos llevó a despanzurrar el programa de la materia, en horas y horas de trabajo por Whatsapp y a soñar que de este amasijo algo saldrá"* (Profesora). Varias docentes distinguen esta forma de organización del trabajo como distintiva de la universidad en relación con otros niveles del sistema educativo: *"Las clases de la universidad, si bien me generaba incertidumbre, sabía que contaba con un equipo, en ambas cátedras estaba acompañada… pero en secundaria, ahí era otra cosa"* (Ayudante). La dimensión colectiva del trabajo opera como un sostén académico y emocional que no siempre llega a concretarse.

Dimensión vincular y otras formas de implicación subjetiva

Si existe una constante a lo largo de la pandemia en las formas de comunicación pedagógica es la pregunta *"¿cómo están?".*

En algún punto, la indagación sobre la disponibilidad de dispositivos electrónicos de los y las estudiantes para afrontar el cursado de las materias -motorizada a nivel de las instituciones para identificar necesidades y proporcionar algún tipo de respuesta (becas, distribución de tablets o notebook)- también fue acompañada por preguntas sobre cómo y dónde estaban

transitando el período de cuarentena. En conversaciones con colegas advertíamos que la mayoría inició la cursada e iniciaba cada clase preguntando ¿cómo están? Que dejó de ser una pregunta retórica, como sucedía en las clases presenciales, ante la que recibíamos al unísono un 'bien'. El preguntarnos en este contexto de crisis ¿cómo estamos? habilitó otras formas de relación entre docentes y estudiantes que promovió otros tipos de implicación. Nunca nos hemos preguntado tanto acerca de cómo estamos y los y las estudiantes nunca nos han contado tanto acerca de cómo están.

Nos han contado que el inicio del cuatrimestre virtual les generó incertidumbre, angustia, ansiedad; que se les torna difícil estudiar estando toda la familia en casa, que no cuentan con un cuarto propio. Nos confesaron que extrañan los pasillos, las clases presenciales, la biblioteca, el comedor, los recreos entre clase y clase, los mates compartidos. Algunos volvieron a sus lugares de origen para no tener que pagar alquiler, lo que supone readecuarse a una nueva dinámica familiar. Otros se encuentran solos en la ciudad, como relata una estudiante:

> En mi caso al principio de la pandemia estaba en el campo con mi familia, pero al tener poco o mejor dicho nada de internet, y dificultarme mucho la continuidad, decidí a pesar de todo volver a Bahía para poder tener mejor acceso a internet. Aunque acá esté sola y me falte la palabra de motivación de mi mamá y los mates de mi papá a la mañana bien temprano, volverme fue la única forma de poder continuar con la carrera. Viajé con un permiso que me dio la policía del pueblo, nunca pensé tener que recurrir a eso para poder seguir estudiando, cuando me subí a la combi miré a mi familia que de lejos se despedía, lo único que se me cruzó en la mente es que ojalá no les pase nada, que no me pase nada, para poder volver, cuando se pueda, a estar todos juntos como siempre.

También nos contaron sobre las difíciles situaciones familiares que están atravesando: pérdidas de trabajo -de ellos u otros integrantes de las familias-, la disminución de los ingresos y las distintas estrategias para poder llegar a fin de mes, los importantes esfuerzos que hacen para conciliar estudio y trabajo o estudio y tareas de cuidado en el hogar. También hubo quienes encontraron en la virtualidad la posibilidad de poder conciliar trabajo y estudio, situación que se les dificultaba mucho en la presencialidad por las cuestiones horarias. Algunos dejaron de cursar algunas materias.

Los y las docentes no somos indiferentes ante las situaciones y emociones que nos relatan los y las estudiantes. Sus sentimientos se entraman con los nuestros en las nuevas y complejas condiciones de vida y trabajo modificando la dimensión vincular y otorgando especial centralidad a la dimensión afectiva, que históricamente ha estado invisibilizada en el espacio universitario.

En este sentido, Norbert Elias (1987) nos invita a considerar la naturaleza afectiva del orden social al inscribir las emociones en un contexto socio-histórico particular que las configuran, una matriz social donde se van entretejiendo los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas. En este sentido, como afirma Kaplan "el yo siento se complementa con el nosotros sentimos en configuraciones singulares y en las relaciones con los otros" (2018: 118). Y esto, porque la trama de toda emoción es siempre relacional y situada, y no puede ser comprendida sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada sin poner en juego la producción de la subjetividad (ídem.).

Al respecto, y específicamente en relación con el trabajo docente, Deolidia Martínez hace tiempo viene señalando la dimensión vincular afectiva no siempre visibilizada pero constitutiva de las relaciones humanas (Martínez, 2001; Martínez, Collazo y Liss, 2009). En este sentido es importante indagar sobre la implicación y el involucramiento integral que estamos experimentando en este contexto de pandemia. Porque aún en nuestros recintos privados, se continúan configurando nuestras formas de ser docentes y estudiantes, nuestras formas de

pensar y sentir, nuestros afectos, mente y cuerpo. La dimensión corporal de la experiencia universitaria sigue estando presente pero en nuestros recintos privados. Y en muchos casos nuestro cuerpo es un cuerpo sufriente.

¿Por qué hablar de cuerpos sufrientes? En el caso del trabajo docente, entre los cambios vinculados con la experiencia de teletrabajo en este contexto de aislamiento no podemos desconocer el incremento de síntomas y situaciones de malestar. En la encuesta de la UNS casi el 90% (87,4%) de las y los docentes señalan que ha aparecido o intensificados malestares como fatiga visual (61,2%), dolores articulares y musculares (54,5%), estrés (46,3%) y ansiedad (38%)[7]. Resulta aquí interesante indagar cómo se han desarrollado los pedidos de licencia por enfermedad en el contexto de pandemia ¿hemos reconocidos los síntomas y hemos detenido el trabajo? ¿o como estábamos en casa seguimos trabajando aun estando enfermos? Lo mismo podríamos preguntarnos por el uso de las licencias por cuidado de menores o adultos a cargo ¿las hemos solicitados? ¿nos permitimos esas licencias? No se trata de entender estas opciones como decisiones meramente individuales sino como el resultado de múltiples variables entre las que se encuentra la suspensión de los concursos docentes en las universidades para cubrir las vacancias, la mayor o menor apertura de las culturas organizacionales en las unidades académicas que desalientan o garantizan el derecho a hacer uso de las licencias, la particular conformación de los equipos docentes y la ratio docente-estudiante de las asignaturas que lleva a los y las docentes a poner en la balanza también la recarga de trabajo que supondría para sus colegas. En fin, una multiplicidad de dimensiones puestas en juego en nuestra relación con el trabajo y con los otros y otras del trabajo y que están íntimamente vinculadas con nuestra salud.

En el caso de la experiencia estudiantil, también se mencionaron malestares vinculados con la constante exposición a las pantallas, en muchos casos en las reducidas dimensiones de un celular. Muchos manifiestan el cansancio que les produce *"hacer todo en la pantalla"*, algunos señalan los esfuerzos económicos para enviar a imprimir *"por lo menos algunos textos que me cuesta leer en la compu"*. Al sedentarismo y los esfuerzos visuales que muchos y muchas estudiantes señalan, se le agregan estados de ansiedad que también han experimentado en este contexto. Una docente relata que en una de las asignaturas en las que trabaja un estudiante presentó certificado médico en el que le recomiendan limitar el tiempo de exposición frente a la cámara durante las clases por lo que ello le provoca en términos de ansiedad. La virtualización de la experiencia estudiantil también desencadenó o profundizó síntomas y malestares físicos y subjetivos que encuentran desiguales condiciones y posibilidades para su tratamiento. Aquí cabe también señalar la responsabilidad de la universidad y la necesidad de políticas institucionales enmarcadas en programas de bienestar universitario que promuevan el acompañamiento a los y las estudiantes y brinden herramientas integrales para el abordaje de las nuevas problemáticas que genera la virtualización forzada de la enseñanza en el contexto de pandemia.

Se presenta como central el concepto de malestar docente que permite comprender la singularidad de las experiencias de trabajo y estudio como parte de una trama relacional en la que toman forma diversos factores de riesgo. Surge como pregunta ¿cuáles son las formas actuales en las que se presentan los riesgos? Hace un tiempo, en una conferencia en la que Deolidia Martínez hablaba sobre la naturalización de los riesgos del trabajo docente y especialmente de los locales de trabajo, ella identificaba "zonas de riesgo", aquellas zonas peligrosas que existen en muchas instituciones educativas ya sea en sus paredes, sus conexiones eléctricas, sus baños inundados y una serie de escenas escolares que lamentablemente se han ido naturalizando. En ese marco, se relataba las particulares dinámicas y estrategias que acontecían en los patios de las escuelas durante los tiempos de recreo y que requerían toda una ingeniería por parte de las docentes de turnos rotativos y disposiciones del cuerpo para proteger a los y las estudiantes de zonas peligrosas, como la existencia de *"pozos ciegos"*. Aquel relato enunciado ya hace bastantes años acerca de la

[7] El 12,6% de las y los docentes no han manifestado ningún síntoma ni malestar, de los cuales el 33,84% son mujeres y el 61,53% varones.

naturalización de los riesgos, invita a preguntarnos ¿cuáles son los 'pozos ciegos' que hoy estamos naturalizando en nuestra experiencia universitaria?

Reflexiones finales

Como señalamos a lo largo del texto, la "migración forzada a la virtualidad" o la "enseñanza remota de emergencia" en el campo universitario no significó el mero traslado de entorno de lo presencial a lo virtual. Supuso el debilitamiento de la dimensión material institucional de la experiencia universitaria que trae aparejada una nueva forma de organización del trabajo docente y del oficio de estudiante. Los nuevos sentidos construidos, las nuevas formas de relación entre estudiantes y docentes y las nuevas configuraciones de las condiciones de trabajo y estudio se entraman con los drásticos cambios en todos los ámbitos de nuestras vidas a raíz de la pandemia: nuestras rutinas, nuestra vida cotidiana, las dinámicas familiares, las relaciones sociales, tiempos y espacios de ocio, etc.

En este contexto en el que se profundizan y emergen nuevas formas de desigualdad en relación con las condiciones de trabajo y estudio de docentes y estudiantes, nos hemos visto obligados a problematizar aquello que hacemos, cómo lo hacemos, por qué y para qué lo hacemos. En este sentido, la experiencia universitaria actual puede operar como un analizador institucional en la medida que visibiliza históricas formas de organización de la vida universitaria, sus lógicas y dinámicas, sus propósitos y compromisos. Tal vez, el sacudón abrupto que significó la pandemia para la experiencia universitaria contribuya a distinguir las diferencias propias del mapa multicolor y heterogéneo que es la universidad de las desigualdades que dicho campo produce y reproduce. La recuperación de las voces de docentes y estudiantes sobre las condiciones de trabajo y estudio en tiempos de pandemia permitió recrear lo vivido, resignificándolo. Como sostienen Leite y Suárez (2020), el acto de narrar implica un cierto distanciamiento, una cierta asincronía, un ejercicio inevitable de reflexividad y una permanente problematización de lo ya dicho, representado o escrito y de lo observado, escuchado o leído.

Finalmente, podemos hacer distintas lecturas sobre la incorporación abrupta de las TIC al campo de la enseñanza universitaria en el marco de la pandemia. Por un lado, podemos considerar la virtualización forzada como una respuesta provisoria de las instituciones ante la excepcionalidad y la emergencia, y en este sentido como una acción remedial de carácter temporal. Por otro lado, podemos advertir que la incorporación forzada de las TIC en los modos de gestión, enseñanza, investigación y extensión impuesta por el actual contexto, no se pusieron en marcha desde cero sino que forma parte de un conjunto de tendencias que atraviesan los sistemas de educación superior a nivel mundial y que se vinculan con la globalización mercantil de la universidad (de Sousa Santos, 2005). En esta línea, podemos entender la actual virtualización forzada como la consolidación de tendencias ya existentes y crecientes en el campo de la educación superior, que se están instalando para quedarse. Entre ambas posturas, nuevamente, un abanico de interpretaciones.

Lo que sí resulta necesario en el actual contexto es ejercer una permanente vigilancia de cuánto de lo excepcional se instaló para quedarse, qué de lo que hacemos lo hacemos de manera excepcional y por emergencia sanitaria, qué queremos que se quede y qué no. Dicha vigilancia supone luchar colectivamente para que los aprendizajes sobre lo que estamos viviendo no deriven de "la" experiencia sino de "nuestra" experiencia. Parafraseando el título de aquel documento del Banco Mundial titulado "Lecciones derivadas de la experiencia" , que orientó las reformas neoliberales de los sistemas de educación superior de la región en la década de 1990, el desafío que se nos presenta como comunidad universitaria es que esta vez las lecciones provengan de "nuestra" propia experiencia.

Referencias bibliográficas

ALLMER, Thomas (2018). “Theorising and Analysing Academic Labour”, en *TripleC: Communication, Capitalism & Critique* Vol. 16, Nº 1, 49-77.

BOURDIEU, Pierre (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BELTRÁN VILLALVA, Miguel (2013). "La hermenéutica del sentido de las 'cosas sociales'", en *Revista ARBOR: Ciencia, pensamiento y cultura*, Vol.189, Nº 761, 1-8.

BLANCO, Rafael y PIERELLA, Paula (2009). “Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. 6, Nº 6, 69-84.

BENJAMIN, Walter (1982). “Experiencia y pobreza” [1933] en *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

CARLI, Sandra (2006). “La investigación en educación en Argentina” en *Cuadernos de Educación* Nº 4, Vol. 4, 11-21.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DEJOURS, Christophe (2012). *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo*. Buenos Aires: Editorial Topía.

ELIAS, Norbert (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

FENSTERMACHER, Gary y SOLTIS, Jonas (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

FERRY, Gilles (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA/Noveduc.

HINE, Christine (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

KAPLAN, Carina (2018). “La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación”, en *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales* Nº 9, 117-128.

LEITE, Analía y SUÁREZ, Daniel (2020). “Narrativas, docencia e investigación educativa”, en *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 2-5.

LION, Carina y MAGGIO, Mariana (2019). “Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación”, en *Cuadernos de investigación educativa*, Vol. 10, Nº1, 13-25.

MALINOWSKI, Nicolás (2008). “Diferenciación de tiempos estudiantiles e impactos sobre el proceso de afiliación en México”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 6, Nº 2, 801-819.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

MARTÍNEZ, Deolidia (2001). “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudio del trabajo docente”, en *LASA 2001. Latin American Studies Association. XXIII International Congress*. Washington DC, 6-8 septiembre.

MARTÍNEZ, Deolidia; Collazo, Marité; Liss, Manuel (2009). “Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina” en *Educação & Sociedade*, vol. 30, Nº 107, 389-408.

MARTÍNEZ, Deolidia (2013). “El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla”. En: *Revista Espacios en Blanco,* Nº 23, 45-72.

REGUILLO, Rossana (2012). “Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa” en *Revista Nueva Época*, Nº 18, 135-171.

SENNETT, Richard (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

STEIMAN, Jorge (2008). *Didáctica en la educación superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

WALKER, Verónica (2011). *El tránsito de los estudiantes por la universidad. El caso de la carrera de Ingeniería de Sistemas*. Málaga: Eumed.net.

WRIGHT MILLS, Charles (1994). *La imaginación sociológica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cita sugerida: WALKER, Verónica (2020). “Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio” en *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 16-30. *http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index*	
Recibido: 17 de octubre de 2020	Aceptado: 5 de noviembre de 2020

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección Dossier
Formar docentes en tiempos de pandemia

De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado

From the university of right and quality to a university of care

Ester CAPARRÓS MARTÍN[*]

Emma QUILES-FERNÁNDEZ[**]

Clara ARBIOL I GONZALEZ[***]

RESUMEN

El presente artículo nace de la necesidad de detenernos a pensar acerca de lo que nos está ocurriendo en este tiempo de crisis. La universidad "patas arriba" evidencia una pregunta por lo educativo: ¿qué vale la pena cuidar? Una cuestión que parte de un pensar sobre el asombro por ver cómo, la universidad y quienes la conformamos, componemos el paisaje educativo en una situación que trastoca y conmueve todas las dimensiones de nuestras vidas. El texto presenta tres hilos de sentido: a) la docencia universitaria en tiempos de no presencialidad; b) una clase de rostros, pero no de cuerpos; y c) un curso sin final. Todos ellos se desarrollan a partir de fragmentos de *diarios de confinamiento*, narrativas docentes e interrogantes que muestran cómo, en el espacio universitario, además de existir posturas que apuestan por un modelo formativo neoliberal, existen también historias, experiencias y reflexiones que nos permiten gestar, cultivar y vivir la universidad desde su sentido radical. Un sentido que, desde la perspectiva relacional, permite recuperar cualidades y disposiciones educativas fundamentales para una formación universitaria del cuidado.

Palabras clave: calidad educativa; universidad; formación inicial; ética del cuidado; covid-19.

ABSTRACT

This article originates from the need to stop and think about what is happening to us at this time of crisis. The 'upside-down' university poses a question for education: What is worth caring of? This is a question that arises from thinking of the way in which universities and their members compose the educational landscape in a situation that disrupts and shakes all aspects of life. This article presents three issues: a) university teaching in online contexts; b) a class made of faces and no bodies; and c) an endless course. All topics are developed alongside fragments of our lockdown diaries, teaching narratives and questions that show – along with positions supporting a neoliberal education model in university contexts – the existence of stories, experiences and reflections that allow us to develop, cultivate and live university from its radical sense. This is a sense that, from a relational perspective, allows for

[*] Doctora en Educación. Universidad de Málaga (España). Contacto: ester.caparros@uma.es
[**] Doctora en Educación y Sociedad. Universitat de Barcelona (España). Contacto: emma.quiles@ub.edu
[***] Doctora en Pedagogía. Universitat de Valencia (España). Contacto: clara.arbiol@uv.es

the recovery of educational decisions and qualities aimed at a pedagogy of care in our programmes.

Key words: educational quality; university; undergraduate education; ethics of care; covid-19.

Introducción: prestar atención a lo que nos pasa

> *Escribo estas líneas en plena desolación, con una especie de tristeza y desconsuelo que me superan, y en la que me sostengo, y a la que resisto, leyendo mis amados libros y escribiendo en mi diario, en pleno confinamiento (Fernando Bárcena, 2020: 194).*

La universidad es nuestro espacio habitual de trabajo, donde nos movemos, pero también donde nos conmovemos. Eso significa que más allá de ser un espacio donde cumplimos con nuestra jornada laboral y nos desarrollamos profesionalmente, es el lugar en el que nos pensamos a muchos niveles: como madres, como compañeras, como docentes, como investigadoras, etc. La universidad es para nosotras un lugar de pensamiento, donde *estudiar* y dar a estudiar (Bárcena, 2020); un lugar donde lo *político* reside más allá del "hacer por el deber" - a veces concretado en un "hacer por hacer"-. Se trata de un espacio de recreación de la cultura y el conocimiento en el que tener la posibilidad de deliberar acerca de lo que vivimos y cómo lo vivimos. Donde tratamos de despertar el deseo por el saber y cultivar relaciones fructíferas que tengan en cuenta la subjetividad, pero sin perder de vista lade chequeos comunidad (Caparrós y Sierra, 2019); relaciones en el que tan importante es lo que cada sujeto en sí elabora singularmente, como lo que es capaz de poner en relación con otras y otros. Un lugar donde creamos ciertos modos de pensar y sentir el oficio docente, formando a futuros profesionales de la educación; unos modos de pensar que tratan de posibilitar a nuestras y nuestros estudiantes vivir la formación como *trans-formación de sí*, abriendo nuevos caminos desde los que pensar con el propósito de ir más allá de las prácticas que encorsetan el conocimiento profesional como mera técnica (Sierra y Caparrós, 2018).

Son muchos los momentos que hemos compartido conversando acerca de esto en el proyecto de investigación[1] del que formamos parte, así como en diferentes seminarios y foros académicos. Pues desde hace tiempo, hemos visto como la universidad ha ido transformando su sentido político -entendiendo por sentido político, eso que venimos diciendo: el cultivo de pensamiento propio, el compromiso con la comunidad, crear espacios para el estudio, etc.-, en aras de otras cuestiones que tienen más que ver con la burocracia, la calidad de la institución y su excelencia.

Como es algo que nos interroga y nos duele (porque nos toca en la propia piel), no podemos dejar pasar la oportunidad de alzar la voz y compartir, a través de este texto, cómo nos estremece la situación en la que actualmente nos estamos viendo implicadas con la crisis de la Covid-19. Una pandemia totalmente nueva e inesperada que está desarticulando lo cotidiano -o la bien creída y considerada "normalidad"-. La universidad como institución no ha sido menos y también se ha visto envuelta en un marasmo de nuevas exigencias tratando de reinventarse para atender las necesidades y las dificultades sobrevenidas. Pero, y aunque nos apena admitirlo, esos cambios exigidos -llenos de incertidumbre y urgencia- a lo que nos hemos visto sometidos todas las ciudadanas y todos los ciudadanos en tan poco tiempo han

[1] Este artículo es fruto del proyecto de investigación "Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas" (EDU2016-77576-P) (AEI/FEDER, UE).

provocado, en el caso concreto de la universidad, que la neoliberalización haya explotado; y lo peor de todo, es que ahora lo ha hecho con una buena excusa.

En este sentido, y como docentes implicadas en diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, una de las cuestiones más significativas es: "¿dónde quedan nuestras estudiantes en esta nueva realidad, en esta formación de urgencia?". Aisladas en nuestros hogares hemos desarrollado un conjunto de programaciones docentes que parecieran no poder ser interrumpidas ni en su formato ni en su fondo. Encerradas en nuestros estudios, la vida personal se iba colando por las puertas, como los haces de luz matutinos que entran en el comedor a través de las rendijas de las persianas. La vida personal de nuestras estudiantes también se mostraba a través de mensajes en foros y espacios de debate: "no puedo asistir a clase porque a las doce debo ir a hacerle la compra a mi abuela", "hoy me toca ayudar a mi hermano con el sistema solar", "mi padre necesita que le eche una mano en la pescadería" (Orozco-Martínez y Quiles-Fernández, en prensa).

Y, así, sentadas frente a las pantallas, sintiendo cómo esa neoliberalización explotaba en las casas de todos, nos dimos cuenta de la necesidad de la pausa. El deseo de pausar, de parar, de tomarnos un respiro o una bocanada de aire fresco viene dado, también, por la necesidad de no sentirnos arrastradas por esta inercia neoliberal que lo ocupa todo. Frente a ello, nos preguntamos si es posible estar en este mundo [universitario] sin traicionar-se, sin convertirse en algo que no queremos ser.

Recordamos, a su vez, cómo los inicios inminentes de la pandemia provocaron algunos sentimientos encontrados: por un lado, sentimos un alivio tremendo por tener que "parar" el ritmo al que estábamos sometidas en nuestra labor como docentes e investigadoras en la universidad, pero también en nuestra vida personal. Y no solo por tener que parar, sino por poder parar; pues solo algo como la Covid-19 ha frenado en mucho tiempo a todo un sistema complejo lleno de inercia. Por otro lado, vivimos con miedo por la incertidumbre que se nos venía encima, por saber afrontar las tareas desde nuevos escenarios de trabajo (la virtualidad y el teletrabajo) que exigían rapidez y creatividad para que esto no influyera en la caída del sistema. A lo que cabe añadir como la naturaleza económica de dicho sistema se ha ido imponiendo rápidamente por encima de otras necesidades humanas (digamos la sanidad, la educación, lo humanitaria y ecológico…).

En momentos de sosiego, hemos conseguido poder hacer uso de la escritura como medio a través del cual expresar aquello que confluía entre lo que vivimos y lo que nos da a pensar y a sentir; tratando que ésta nos ayude a colocarnos en este marasmo de locura y poder dar algo de sentido y de luz a nuestro hacer en la universidad en este tiempo de pandemia. Por ello, lo que tratamos de abrir aquí, son algunos hilos de sentido que nos parecen clave para entender desde dónde nos posicionamos para reflexionar sobre nuestro oficio, sobre cómo tratamos de ocupar la universidad y de qué manera deseamos que esta nos ocupe, aunque su tendencia neoliberal se evidencie tanto.

Todo ello nos lleva a elaborar el presente artículo. Un texto que nace, por un lado, de *la necesidad de detenernos* para comprender la complejidad de lo que nos está sucediendo; por otro, del deseo de *pensar sobre el vivir* en tiempos de crisis, cuando todo se hace más difícil y parece que cambiar es más complicado. Pero también parte de un *pensar sobre el asombro*: por ver cómo, a pesar de las posturas neoliberales, nuestro oficio se vincula con las historias, experiencias y reflexiones que hacen una fuerte apuesta por la universidad desde su sentido radical[2].

[2] Tomamos para pensar en el sentido radical de la universidad la postura que plantea la filósofa alemana Hannah Arendt (1996) cuando considera a la educación como una de las actividades "elementales" y más necesarias para la sociedad. Para la autora, la escuela tiene una función eminentemente política, entendiendo por político, el hecho de que la escuela sea un espacio que garantice la continuidad de la cultura dentro de nuestras sociedades y no solo espacios en el que capacitar o entrenar a los niños y a las niñas en el desempeño de tareas. Esta cuestión nos parece reveladora, pues, para nosotras, la universidad y los espacios de formación que habitamos como formadoras, no pueden separarse de esta idea radical de la educación. Si nuestra responsabilidad es formar maestras y maestros, adultas y adultos comprometidos con: cuidar la continuidad del mundo y proteger la radical

La universidad "patas arriba"

La universidad (nos) ha estallado. Son muchas las preguntas que nos han ido surgiendo desde que iniciamos el estado de alarma: ¿Cuánto durará? ¿Cómo cambiará la forma de dar clase o de entender la formación universitaria? ¿Se podrá sostener una universidad que no se para a pensar en su sentido radical? Si algo tenemos claro es que, ahora más que nunca la universidad está "patas arriba". Y aunque quizás esto pueda generar miedo o incertidumbre, lo que parece ser una evidencia es que quizás haya que aprovechar para repensar lo que hasta ahora veíamos como "normal. En el siguiente fragmento, titulado "*El reto de habitar el aula virtual*", recogemos lo que nos ha ido provocando ese estar en la universidad sin "estar" presencialmente.

> Nunca me había imaginado que esto nos pudiera pasar. De repente, la universidad, la Facultad, las aulas, están vacías. Nunca había pasado tanto tiempo alejada de las clases. Y hablo del hecho de no poder habitar las clases, eso que tanto les digo a mis estudiantes cada curso cuando empezamos las asignaturas y tratamos de colocarnos en un espacio que nos es dado y que necesitamos dar forma con nuestros cuerpos. Recuerdo las palabras de Asunción López (2017) en relación a lo importante que es cuidar el ser en el aula atendiendo a las relaciones que establecemos con las otras y los otros, más allá de un estar en ella ocupándola físicamente junto a esas otras y otros.

Mirarse a la cara al hablar, escuchar y escuchar-se, estar con una presencia vital, esperar aprender de las demás personas del aula, estar atentas/os a lo que dicen los demás, interesarse por sus experiencias, son, todas ellas, disposiciones que facilitan el encuentro imprescindible en la relación educativa (López, 2017: 56).

> Eso que tanto me ha preocupado en mis clases, de repente no sé muy bien cómo afrontarlo; cómo hacerlo presente en esta docencia virtual que se nos ha impuesto. De repente parece que la universidad, que trata de dar una respuesta rápida a todo esto, que trata de atender a los estudiantes para que no se queden sin sus clases, me está retando. Siento que no sé hacer frente a esta nueva forma de pensar la docencia y la formación sin caer en la lógica de la programación por encima de la planificación, en la enseñanza de contenidos por encima del cuidado de las relaciones. Y es que, aunque quiero atender a mis estudiantes ¡la vida me está poniendo frente a una forma de enseñanza que no se sostiene desde lo pedagógico! Y mientras tanto, las veo en la pantalla; bueno, ¡no las veo! Veo sus fotos (¡con suerte!); o un símbolo: la inicial de sus nombres, cuando no encienden la cámara de sus ordenadores (bien porque no tienen, bien porque acuden a las clases en pijama o sin arreglarse…). Esto de la universidad online da para pensar mucho: ¿les he de exigir estar presentes ante la pantalla, aun estando en sus casas? ¿Encender o no la cámara dificulta el desarrollo de las clases? O la cuestión está en si esto merece la pena o no… ¿Qué universidad es esta en la que estamos siendo ahora? ¿Cómo les enseño yo a habitar las clases si no las veo? ¿Cómo les abro a pensar en la universidad como un lugar para ser, para implicarse, que vaya más allá de la capacitación profesional si no estamos presencialmente en la universidad? ¿Cómo aprenderán a ser maestras sin cuidar las relaciones, sin reflexionar

originalidad de cada criatura, (de cuya acción depende la renovación del mundo, como diría Arendt, la radicalidad en la formación universitaria iría en este sentido: en crear lugares de formación que inviten a la transformación de sí, al cultivo del pensamiento, al cuidado de las relaciones, a la reflexión y a la recreación cultura; todo ello, como postura política más allá del propósito -casi asumido- de que la universidad se va para aprender a trabajar (Lledó, 2015).

> sobre lo que nos significan en nuestro oficio? (Diario de confinamiento, Ester, abril de 2020).

En España se decretó el estado de alarma a causa de la Covid-19 el 15 de marzo de 2020. A partir de ahí, la sociedad al completo fue confinada a sus hogares; solo las profesiones de primera necesidad mantuvieron abiertos sus establecimientos, siguiendo nuevos protocolos determinados por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social de España, para el desarrollo de sus tareas de cara a la sociedad en general. Como era evidente, la Covid-19 también puso "patas arriba" nuestro trabajo y, con ello, todo el sentido con el que diseñamos, desarrollamos, cultivamos y pensamos nuestro oficio educativo. Y es que en la universidad la cosa no fue muy distinta a otras etapas educativas: de la noche a la mañana nos vimos abocadas a convertir nuestros espacios educativos presenciales, en espacios virtuales donde todo cambió: los cuerpos se ocultaban tras la pantalla; veíamos las caras de nuestras estudiantes en forma de imágenes, fotos e iconos que eran sustituidas en cuestión de un clic. Por otro lado, experimentamos como cambiar a docencia online nos obligaba a repensar lo pedagógico, las metodologías, las relaciones educativas y la enseñanza; también sentimos en la propia piel cómo tener conexión a internet permitía alargar los tiempos, que cada vez se mostraban más y más infinitos (¡a cualquier hora, en cualquier momento!).

Así fue como pasamos de impartir nuestras clases en las aulas universitarias a hacer "encajar" todas nuestras tareas (docentes, investigadoras y de gestión) dentro del espacio de nuestra vida privada. Somos conscientes de que el estado de alarma no solo abrió un debate sobre lo sanitario, lo educativo, lo humanitario o lo ecológico; estas cuestiones que en algún momento del estado de confinamiento parecieron surgir para ayudarnos a repensar nuestras vidas de otras maneras, -más saludables, más cuidadosas con el medio ambiente y con nuestras propias relaciones y vidas privadas-, rápidamente se diluyeron, dejando paso a un debate intenso por cómo hacer para continuar la "normalidad" de la vida pública, cómo sostener al país económicamente sin caer en una crisis financiera de magnitudes similares a las que vivimos en España en 2008. El fantasma de lo económico se hizo presente en medio de la crisis, reduciendo todo el análisis social y político a la cuestión de la rentabilidad.

En esta misma línea surgió el debate académico por la continuidad pedagógica, pero desde una lógica clara: la necesidad de seguir con el curso escolar y el derecho a la educación, tal y como sostiene Cannellotto (2020) concretamente acerca de cómo han vivido en Argentina el paso de la universidad presencial a la universidad modo online. Y es que lo que queda claro es que esto es un estallido global, con implicaciones que se sitúan bajo el paraguas de la globalización.

Como si nada complejo, difícil y desconocido lo impidiera, se incorporó rápidamente en la política universitaria el discurso de cómo hacer para que nuestros estudiantes no perdieran clase, aludiendo a su derecho a recibir formación (¡habían pagado la matrícula!) y a nuestra responsabilidad por ofrecer una enseñanza de calidad (¡los docentes trabajamos a pesar de todo!); todo ello, como una respuesta eficiente a la época que nos ha tocado vivir[3].

[3] Resulta llamativo como en esos discursos donde primaba la eficacia en nombre de la calidad y el derecho a la educación y la formación, se aludía a otros tiempos históricos de crisis sanitaria similares como la peste española (curiosamente, una época poco tratada y en la que poco hemos pensado con anterioridad) para alentarnos a continuar haciendo vida lo más normal posible. Esa rapidez con la que se nos incitaba a "seguir adelante" estaba dejando de lado cuestiones tan vitales y humanas como que la Covid-19 ha provocado que miles de personas mueran, a lo que hay que sumar como los fallecimientos se han naturalizado a través de las cifras; y que hay familias que no han podido mostrar su pena por ello, ni visitar a sus enfermos cercanos. Parece que vivir se ceñía sólo a las paredes de nuestras casas y que la única libertad que teníamos estaba mediada por la pantalla de nuestros ordenadores (vida online, sedentaria y solitaria). Todo se reducía a un ¡venga, vamos "salir adelante"! Un afirmación que escondía los anhelos y los deseos de volver a la presencia, al cuerpo a cuerpo, y convertía las "viejas" rutinas, las quedadas, las salidas, los paseos, la vida en general, en nuevas formas de vida en casa; formas de vida vestidas de chándal y teletrabajo, reuniones virtuales, conversaciones, encuentros aislados y puntuales dirigidos por la pantalla de nuestros ordenadores.

En poco tiempo la lógica de la calidad y el derecho a la formación tomaron posiciones, tan rápido que impusieron un orden totalmente alejado de lo pedagógico que, al contrario, necesita de una respuesta sosegada, pausada y deliberada. Y es que, como sostienen Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), hemos vivido a nivel mundial un estallido que nos ha llegado sin previo aviso, donde se hace inminente pararse a pensar cómo se ha ido afrontando la vida en este tiempo de crisis sanitaria. Estos autores nos advierten como "este tiempo" o "esta época" de emergencia que sienten como una catástrofe, en el que la vida se ha sacado de "quicio" -en el sentido de que están fuera de sí, fuera de nuestro control-, ya fue narrada en tiempos *hamletianos*:

> La experiencia del desquicio no es nueva en la vida moderna. Shakespeare habla de un mundo enrarecido, descoyuntado, *out of joint*. En varios pasajes del drama hamletiano pone en boca de los personajes expresiones que aluden a esa experiencia. Refiere a «este tiempo», «estos días», «esta época» como un momento en el que los acontecimientos, las cosas y las palabras se salieron de eje. Esas expresiones no nos resultan extrañas ni extravagantes en este momento. Algunos de los rasgos de lo que estamos viviendo en esta emergencia pueden expresarse con la idea de la catástrofe, entendida como un «fenómeno perfectamente visible, una discontinuidad observable, un "hecho patente"» (Thom, 1976), distinto a otro proceso con el que estamos acostumbramos a convivir, como es la crisis, que «puede estar latente o disimulada» (ibíd.). El lazo entre una y otra parece claro: la crisis precede, provoca o anuncia la catástrofe. No es lo que sucedió en nuestro presente. La catástrofe nos abrazó sin «aviso de incendio» (Lowy, 2003) (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020: 11).

Por otro lado, Cannellotto (2020) plantea cuestiones importantes que nos hacen reflexionar más concretamente, sobre cómo hemos ido reconfigurando nuestro quehacer en la universidad en tiempos de una no presencialidad inminente. Así pues, dicho autor argentino, con el que nos sentimos en consonancia, narraba lo siguiente:

> Se tenía conciencia de que la velocidad con la que las universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes. Como apuntan Hodges et al. (2020), las universidades se convirtieron en una suerte de MacGyver necesitado de resolver en poco tiempo y con escasas herramientas una situación inesperada. La virtualidad como dimensión de la realidad; la desigualdad de acceso, conexión y uso; las posibilidades y limitaciones pedagógicas de la virtualidad y sus herramientas recorrieron, entre otros temas, parte importante de los foros y webinar en todo el país (Hodges, 2020: 214).

Frente a este choque de realidad sobrevenida, nos encontramos pensando en nuestro oficio como formadoras de docentes. En una universidad que está, como decimos metafóricamente, "patas arriba". Sentimos que está patas arriba como consecuencia del estallido -de la pandemia y sus efectos- y las restricciones; pero también porque, de repente, la universidad que conocemos desaparece, como desaparece la escuela, y la sustituye una cosa en la que no nos reconocemos, o nos cuesta. Así, esta crisis no visibiliza lo que no va, lo que no se puede sostener: las desigualdades crecientes, lo insostenible de un modelo productivista y extractivista que se salta los límites de los cuerpos y de la tierra. Aludimos a esta metáfora "patas arriba" para hablar y pensar la universidad hoy porque también aparece -se *nos* aparece- la posibilidad de problematizar lo normalizado, de pensar de otro modo, de atender de otro modo. Y, también, porque a veces, incapaces de habitar ese espacio vacío del pensar, nos lanzamos a la dinámica amnésica y ciega del "echar para adelante", banalizando la

gravedad de lo que nos ocurre, saltando, una vez más los límites: las muertes, la precarización o la saturación de los servicios públicos de atención.

Es por ello por lo que, siguiendo la línea de pensamiento de Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), tratamos de poner en el centro del pensamiento lo que sí hemos podido hacer -a pesar de la dificultad-. Contar cómo nos hemos ido viviendo en nuestras tareas universitarias en este tiempo, tratando de cuidar y respetar la mirada pedagógica por encima de la lógica de la rentabilidad. Porque esta lógica neoliberal que todo lo impregna se encuentra enmascarada de un discurso "trastocado" sobre la necesidad de mantener la calidad y garantizar el derecho a la formación. Pero ¿de qué nos hablan realmente este discurso que apuestan por la calidad y el derecho en tiempos de crisis sanitaria? ¿desde qué lugar lo hacen? ¿de qué se olvidan y qué refuerzan?

La docencia universitaria en tiempos de no presencialidad

Durante los meses de confinamiento nos hemos visto inmersas en la necesidad de reconectarnos con la escritura. Con una escritura menos academicista y más personal, con frases a medias, con preguntas garabateadas, con reflexiones de colegas intercambiadas por email, etc. Esa escritura, nacida en silencio y soledad, nos ha permitido hacernos conscientes de preguntas y reflexiones que habitaban ya en nosotras desde hacía algún tiempo y que, de un modo u otro, necesitaban aflorar en una distancia física y simbólica de las aulas. Porque, como sostiene María Zambrano, escribir "es una acción que sólo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que, precisamente, por la lejanía de toda cosa concreta se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas" (2008: 35).

Y es desde ese juego entre lejanía y cercanía, desde donde deseamos iniciar este apartado; con un fragmento de lo que hemos denominado "*Acerca de la presión institucional en los procesos de virtualidad*".

> 8:00 de la mañana. 7 correos electrónicos cuyos asuntos están vinculados a la pandemia. Cursos, programas y charlas de herramientas y plataformas virtuales para emplear en las siguientes semanas. Me apunto a todas, porque siento que necesito aprender y pensar con otras en este presente histórico. Y porque es, sin duda, la apuesta a la que me siento arrojada por la institución. La esperanza pedagógica a la que Van Manen (2004) hace referencia, todavía habitaba en mí, curso tras curso. ¿Pero nadie piensa hablar de la relación educativa, del cuidado, de nuestra voz como docentes? Todo ello, el cuidado, la relación y la voz, nadie nos la enseña, la aprendemos. O la encontramos en el recorrido que transitamos, clase tras clase. Pero es algo que aprendemos también en relación a nuestras colegas de profesión […] En uno de los cursos por fin me atrevo a plantear dudas vinculadas al cuidado y al modo en que me cuesta hallar una voz propia tras la pantalla. En el chat nadie responde, nadie me sigue. Criterios de evaluación, feed-back entre iguales, canvas y no sé cuántas más herramientas. Todas ellas interesantes, pero (para mí) demasiado dentro de lo institucionalizado. O demasiado fuera de la esencia y corazón de nuestro oficio. Acaban los cursos de formación y me recojo en mí. Me recojo para hacer y deshacer, como Penélope, la tela de mis clases; buscando tejer otra nueva trama que me envuelva y que sea fructífera para mis estudiantes (Diario de confinamiento, Emma, marzo de 2020).

Desde nuestra posición como docentes hemos percibido cómo la universidad es, ahora más que nunca, un lugar cada vez más alejado del cultivo del saber y el pensamiento, del estudio y la reflexión sobre la cultura (Rechia y Cubas, 2019); un lugar alejado de las relaciones físicas y la re-creación comunitaria y cultural. En este sentido nos preguntamos: ¿Cómo podemos aprender "en un mundo que constantemente nos abandona, arrastrando todo cuanto

queremos y a nosotros mismos en la corriente, sin dejarnos acabar nada de lo que habíamos empezado"? (Pardo, 2004: 53) ¿De qué manera la universidad posibilita y hace fructífera la continuidad de la vida y de la experiencia educativa? Frente a ello, Amador Fernández Savater (2020b) diferencia dos caminos. Por una parte, nos invita a pensar acerca de la lógica de la gestión; en la que lo que nos pasa no es algo a superar o un hecho aislado sin importancia ni significación. La lógica de la gestión está orientada por la búsqueda de la normalidad, por volver a la normalidad a expensas de tapar y de acallar la posibilidad de la pregunta. Del vacío. Contrapone a la lógica de la gestión, la posibilidad de habitar la situación para, desde ahí, poder abrir la pregunta. La lógica del habitar es también un espacio de custodiar la vida, pues la coloca en el centro con las tensiones, malestares, preguntas y necesidades que la atraviesan. La lógica de la gestión es la mecánica del movimiento continuo, la potencia del habitar podría residir, justamente, en el poder parar para hacer espacio a las preguntas. El detenimiento necesario para repensarnos nos lleva a la creación de tiempos y espacios donde las cualidades de lo humano se hagan presentes, donde exista un otro u otra, en presencia y en presente, que nos ayude a experimentar el tránsito y el abismo del saber. Como docentes, la búsqueda por un espacio de verdad y autenticidad nos tensiona al sentirnos arrastradas hacia un automatismo academicista preocupante. Como sostenemos en el fragmento del diario, el cuidado parece haber quedado en un segundo lugar, pero es precisamente la educación desde su sentido radical, entendida y vivida como encuentro, lo que nos coloca frente a la vinculación cuidadosa entre la alteridad y el saber.

Una clase de rostros, pero no de cuerpos

En otros escritos (Arbiol, 2020; Quiles-Fernández, 2016; Caparrós, 2015) hemos recogido lo importante que es para la relación educativa la presencia de los cuerpos, la necesidad de lo material. Y es que formar para el oficio docente no solo implica decir a nuestras y nuestros estudiantes qué han de hacer cuando sean maestras y maestros en una escuela; requiere que la formación cuide la forma y el contenido, los modos en los que les enseñamos a pensar y reflexionar sobre el magisterio. En el siguiente fragmento, titulado "*Estar y ser en la universidad de urgencia*", tratamos de poner de relieve cómo ser en una universidad en cuarentena, que trata de seguir caminando y que, en muchas ocasiones, avanza a costa de los tiempos, los ritmos y la presencia ausente de los cuerpos:

> ¿Cómo ser en esta universidad de urgencia? ¿De qué manera continuar siendo honestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que abrimos, exploramos, acompañamos y sostenemos en presencia, estando juntas, en clase? Al finalizar la clase virtual, me preguntaba precisamente por esos movimientos bruscos a los que nos está llevando esta modificación en el modo de habitar el aula. Y no me refiero a vivirla desde casa o desde la facultad, sino a poder vivirla en desde la posibilidad de sentirnos, de escucharnos y de pensarnos con todo nuestro cuerpo. Esto me lleva a pensar en lo que Steiner (2020) sostiene en su autobiografía.

Una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y la amenaza de lo sobresaliente. Estrictamente hablando […] [llegando a convertirse en un proceso de] contaminación implosiva y acumulativa.

> Nuestra narrativa académica parece apostar por otros recorridos que difieren de ese contacto, de ese cuidado, de esa atención. Así, los espacios de clase virtualizados dejan de ser espacios de conversación; son ahora espacios donde nuestras miradas como docentes no son libres, pues las pantallas nos muestran rostros cuya direccionalidad está prefijada. Y es precisamente la pérdida del paisaje educativo, del holismo del ser y dar clase, lo que realmente se desvanece. Las webcams deciden qué y cómo

> mostrarnos a nuestras estudiantes (siempre que ellas accedan a ser vistas en ese medio). "¿Podrías retirarte un poco más de la cámara?", señala Marta. "Disculpa, Martí, no consigo escucharte, ¿tienes encendido el micrófono?", le comento al ver que mueve sus labios, pero no se recibe el sonido. "Emma, no me voy a poner la cámara porque, aunque me funcione, no quiero que todos veáis dónde estoy o cómo es mi espacio íntimo. ¿No os parece violenta la intromisión?", plantea Anna al inicio de clase. Y, con todo ello, seguimos intentando dar clase. Seguimos tratando de propiciar algún tipo de contacto mediado por la palabra. Pero sabemos, las estudiantes y yo, que dar clase requiere de otras disposiciones que aquí necesitamos todavía visibilizar (Diario de confinamiento, Emma, abril de 2020).

El paso a la docencia virtual en universidades presenciales ha permitido seguir con las clases, poder responder al derecho de las estudiantes y de los estudiantes a recibir la enseñanza. Y casi nos viene a continuación, como algo asumido, la enseñanza *por la que han pagado*. Esta máxima del derecho a la educación, previo contrato de la misma, puede problematizarse desde muchas aristas, por ejemplo, la que tiene que ver con las condiciones; sabemos que hay estudiantes que justamente por las condiciones de virtualidad no han podido acceder a la docencia. Estudiantes que han realizado sus Trabajos de Final de Grado en sus móviles con los datos de dichos dispositivos, porque no tenían en sus lugares de confinamiento, acceso ni a una conexión a internet con mínimas garantías ni, en ocasiones, a un dispositivo más cómodo para la escritura.

Sin embargo, queremos problematizar desde otro lugar, el que se pregunta por la relación que se establece en el discurso -o la lógica- de la calidad y el derecho ¿Quién es el otro, la otra, en esta situación? Las estudiantes y los estudiantes, en las reglas de la calidad se colocan en el lugar del cliente, desvirtuando así toda posibilidad de relación educativa que es, entendemos, una relación de gratuidad y de amor: al mundo y a los otros y las otras (Arendt, 2016). No sólo se nos pierde la presencia del otro y su cuerpo -en esta universidad virtual-, sino que se nos pierde también el otro como sujeto de relación porque quien está en el lugar del otro es alguien a quien hay que satisfacer, de quien hay que protegerse con protocolos y a quien hay que ofrecer el producto por el que ha adquirido el derecho. Lo que se instala en esta lógica es un sentido externo, que se construye por fuera de la relación singular que sabemos que es toda relación educativa (Biesta, 2017; Van Manen, 1998). Un sentido que en tanto que viene de fuera no nos deja estar, presentes y con autoridad, en la relación con el otro y con la otra, y con el saber.

Un curso sin final: no podernos despedir

> *"Hoy es el último día de clase y no consigo imaginar cómo podemos despedirnos. La despedida es una de las clases, junto con la de apertura, que intento cuidar y atender con detalle. No me gustaría caer en el "antes habríamos hecho esto y ahora no podemos". Y no quiero caer ahí porque siento que no nos llevaría a ningún lugar. Porque despista y nubla la pregunta educativa que me orienta como docente: "¿por qué resulta significativo despedirnos?" (…) Retomo uno de los últimos correos de Gemma: "¿qué vamos a hacer el último día de clase?". Siento que para ellas también es importante pensar en ese último día del curso académico porque, aunque haya sido diferente, nos ha calado y ha dejado una huella diversa en cada una de nosotras. Cuando les pregunto, a través de BB Collaborate, que quieren celebrar o qué desean compartir en esta última clase, algunos de sus comentarios son: "Hubiera necesitado decirle adiós a la clase" (Ana); "Me he vestido para vosotras, como si fuera a ir a clase, ¿os gusta [el vestido]?" (Araceli); "Creo que podríamos*

juntarnos fuera de la universidad, en verano, y despedirnos con una birra" (Eric); "Alba y yo, hablando por Whatssap, decíamos que nos gustaría compartir una canción al final de clase" (Ferran); "Me gustaría que nos sentáramos en círculo, mirarnos, y luego abrazarnos todos" (Núria); "¿Podríamos hacer como una cita de reencuentro en septiembre y encontrarnos enfrente de la clase de Plani?" (Carla) (Diario de confinamiento, Emma, mayo de 2020).

Revisitar conjuntamente este fragmento nos lleva a recordar que el curso lo acabamos sin poderlo cerrar, sin poder encontrarnos con nuestras estudiantes, sin poder abrir ese espacio en el que hacemos un recorrido por el curso. El último día de clase podemos hablar de lo que ha nacido, de lo que se nos ha quedado pendiente, de cómo empezamos, e incluso, de qué nos gustaría seguir poniendo en práctica. Ese día es mágico. Es un momento importante en nuestras clases, pues nos sirve para poder recoger los hilos que se han ido desplegando en la materia. Poder recorrer el viaje, desde las diferentes trayectorias vividas en el aula (y más allá). Para nosotras es también un espacio de evaluación compartida con las estudiantes, de celebración respecto a qué hemos puesto en juego y qué hemos aprendido conjuntamente. En ese tiempo podemos preguntar, constatar o descubrir cómo han vivido la asignatura, qué actividades les han parecido interesantes y han "funcionado", qué lecturas han tenido más potencia en la clase, con qué claves se quedan y les sirven para dar un sentido propio a su oficio, etc. En definitiva, qué han aprendido y cómo lo que se ha ido sosteniendo en la clase ha ayudado a ello. La relación educativa necesita, además, de estos momentos, un gesto de cierre, que no significa que la relación se termine, pero sí que se resitúa, que se redefine; pues el curso siguiente estaremos en otro lugar y ellas también. Tiene también cierto tono de ritual que nos parece importante y al que queremos dar espacio. Percibimos, así mismo que, para ellas y ellos, poder cerrar es algo importante. Este curso, sin embargo, no lo hemos podido clausurar.

A pesar de que hemos cerrado las actas, de que los procesos administrativos finalizaron, tanto los estudiantes como nosotras nos hallamos con la dificultad de cerrar: cerrar qué, cerrar cómo. Y junto a ello, con la necesidad de hacerlo. Tanto que el curso siguiente empezamos con la sensación de tener el otro todavía a cuestas. De la misma manera que en tiempos de confinamiento, vivíamos la porosidad de los límites entre el trabajo, el cuidado, la atención a las clases y a las estudiantes, el cuidado de la casa, de los otros, y experimentábamos un tiempo sin fin. El curso es un curso sin fin. Que permanece abierto. Y duele.

Decíamos que hemos cerrado las actas, y lo hemos hecho sabiendo de las dificultades, cuando no las imposibilidades de la evaluación tal como la vivimos y la sostenemos, en esta relación sin presencia. Cuando empezó el confinamiento, se nos demandó que revisáramos las guías docentes de las asignaturas, debíamos añadir una adenda a las guías en que explicáramos como se reorganizaban los contenidos de las asignaturas y, fundamentalmente, cómo se resolvería la evaluación de estas. No es éste el espacio para tratar de pensar qué significa en términos de práctica docente y de performatividad, los modelos de guías que se han establecido. Sin embargo, queremos recuperar la mirada a esa lógica de la calidad que nos saca fuera del sentido para colocarlo en un lugar otro. Quizás, ante esta pregunta la única respuesta podía ser como la de Teresa Punta (2013) un "iremos viendo" que no se desentiende y que asume la responsabilidad de acompañar el tiempo vivido. Un "iremos viendo" que también se hace cargo de lo que nos pasa, en la asignatura y fuera de ella porque eso que pasa fuera, también nos pasa. Un "iremos viendo" que, sobretodo, es la posibilidad de pensar, de darse tiempo para poder ofrecer algo honesto. De parte de la institución, sin embargo, recibimos recursos para poder llevar a cabo una evaluación con garantías; en que se coloca, de nuevo, al estudiante como alguien de quien sospechar.

Conclusión ¿Qué vale la pena cuidar en clase?

El pensamiento es en primer lugar un agujero, un boquete en el muro de los sentidos establecidos, en el macizo de las evidencias, una fisura y una grieta por donde podemos volver a respirar. Una vida sin pensamiento es una vida sin aire, una vida -sin- vida. (…).

Conspirar significa respirar juntos. Toda asociación de pensamiento -a dos, un grupo de amigos, un colectivo- es una pequeña conspiración contra la saturación del mundo, contra la saturación como forma privilegiada del mundo, contra el cierre de los sentidos (Fernández-Savater, 2019).

Para finalizar esta suerte de *conspiración*, intentamos abrir grietas que nos ayuden a coger aire y a inspirarnos en este habitar la universidad con la orientación del cuidado. En los medios -la televisión, la radio, la prensa- se adoptó el lenguaje de la guerra para hablar de la pandemia, creando una sensación de desprotección ante dicha situación problemática que parecía tener más tintes bélicos que de salud pública. En la universidad, en cambio, el lenguaje de la calidad lo inundó todo, lo justificó todo. Sin embargo, para nosotras, poder pensar significa también encontrar un lenguaje que nos diga, con el que poder nombrar y nombrar-nos. Hemos encontrado pistas en el lenguaje del cuidado. Un lenguaje que nos invita a pensar, a abrir nuestras particulares grietas en los muros saturados de la universidad neoliberal. El agujero, nuevamente, de la mano de la pregunta ¿qué vale la pena cuidar en clase? Queremos poner esta pregunta en el centro de nuestra reflexión y movilizarla al terreno de cómo cuidar aquello que nos vale la pena. Movilizarlo como un ejercicio político de volver a lo importante, de detenernos, de contemplar la revuelta de la universidad “patas arriba” y pensar. Recogemos aquí, nuestras grietas, pequeñas aperturas por donde dejamos entrar el aire. Se trata de tres “focos de atención”, es decir, elementos en los que nos interesa detenernos para explorarlos, pensarlos y respirarlos.

1) Una manera de vivir el tiempo

El tiempo que ha sido una constante en nuestros intercambios, en nuestro hacer durante la etapa del confinamiento: pasamos a la docencia virtual *sin tiempo* de prepararnos, parecía que de repente teníamos *todo el tiempo*. Sin embargo, la vivencia era, de nuevo, que no había suficiente, que no llegábamos. No era nuevo para nosotras. La universidad de antes de la pandemia demandaba un tiempo productivo, ininterrumpido y desmesurado. El estallido que supuso la crisis sanitaria no hace más que acrecentar esta vivencia del tiempo, paradójicamente cuando parece que se detiene. Sin embargo, se hace presente el tiempo del *always on* (Rosalind Gill, 2015). Y nos agota, nos hace mostrar la ilusión de la disponibilidad absoluta: cualquier día a cualquier hora. Pero no sólo para nosotras, sino también para nuestras estudiantes. Lo que nos falta, siempre, es el tiempo. Un tiempo que no quiere decir más horas de dedicación, ni intensificar la actividad ya saturada.

Necesitamos un tiempo que acompase la vida. Un tiempo detenido. Un tiempo de sosiego que nos permita hacer experiencia del mundo. Un tiempo de atención que posibilite la práctica lenta del habitar. El cuidado necesita de tiempo para dejar poso en la experiencia, porque a través de él se crea un margen para la vivencia y el pensamiento. La cadencia del tiempo es importante en todo este proceso y se traduce en un respeto hacia los ritmos de la vida (Quiles-Fernández, 2016). Un tiempo que, además, es diferente en cada una.

Ahora que iniciamos el semestre nos preguntamos cómo será el tiempo en nuestras clases, si no nos invadirá la prisa, el miedo a un nuevo confinamiento o la aceleración en un intento de recuperar el tiempo (o de avanzarlo). ¿Cómo resistirnos a la prisa para vivirnos en un tiempo que restaure y que sostenga? ¿De qué manera el tiempo, el de la relación, que es de dedicación y entrega, nos puede dar medida si volvemos a la no-presencialidad? Nuestra mirada educativa desea crear espacios en los que el tiempo sea respetuoso con los cuerpos y con aquello que nos atraviesa. Nos hallamos en la búsqueda de un tiempo que pueda ser

auténticamente *nuestro*, común. Un tiempo de espera y de silencio que permita que aquello que vamos abriendo en la clase haga algo en nosotras.

2) La posibilidad del saber

Corríamos el peligro de que la universidad presencial se revelara una institución superflua en el paso a la docencia virtual, como advertía Biesta (2016) en relación a la escuela, la posibilidad de acceder a casi cualquier contenido a través de internet hace pensar en la institución escolar (y en la función docente) como algo prescindible. Sin embargo, hemos visto que algo pasa cuando la escuela, como la universidad, desaparecen. Hay algo que tiene que ver con la relación con el saber, con una forma de presentar, ofrecer, acompañar y recibir el conocimiento que no puede suplirse de un modo online. Y nos parece que esta cuestión es importante porque nos hace pensar que una cierta presencia, una cierta manera de estar y de ser no se puede desprender del conocimiento que se crea y se recrea en el aula. Y la relación con el saber no puede, tampoco, separarse de lo que nos pasa, por eso, creemos que atender al saber es, también, hacernos cargo, hacer espacio a las pérdidas, los miedos, porque eso, ahora está presente en nuestra relación con el mundo, ésa que aspiramos a representar en la clase. ¿Cómo pensar ese espacio común de recreación cultural sin separarnos del mundo? ¿Cómo recrear un saber pedagógico para el presente que vivimos? ¿Cómo poder conjurar un saber de lo educativo que nos ayude a disponernos para lo que será? ¿De qué modo podemos *afectar* el saber de la didáctica? ¿Qué mediación sería la que ofrece ese saber afectado? ¿Qué poner en juego como *objetos* culturales, qué textos, qué experiencias, qué preguntas?

Intuimos, en nuestras clases, que el trabajo de la lectura y la escritura facilita, aunque no asegura, esa posibilidad de un saber conectado, de un saber que nace de la pregunta y de la experiencia. Que nos coloca, a ellas y a nosotras, en el lugar del sujeto. Que nos abre la posibilidad de la conversación (Biesta, 2017, 2016). Para eso, atender a nuestra posibilidad de acompañar, a estar ahí, en un ejercicio de palabra y de escucha, un arte delicado que se funda en la confianza, en una escucha que acoge. Nuestra experiencia docente nos recuerda que el cuidado da medida a través de la escucha: ser escuchado no es únicamente una cura al mal–estar, sino una mediación educativa que necesita una escucha con medida. Dar medida es, en el fondo, dar sentido a la experiencia y a la relación en una realidad concreta (Núria Pérez de Lara, 2013).

3) Cuidar el estar ahí con otras y otros

Una atención a lo corpóreo y material de la relación, a la necesidad de hacernos cargo de que el cuerpo *importa*. Creemos que una de las cosas que ha puesto de manifiesto la pandemia es la ineluctable interdependencia de los cuerpos, la imposibilidad de escapar a la vulnerabilidad constitutiva de la vida humana. Si bien es cierto que esta vulnerabilidad afecta más a unos cuerpos que a otros, la crisis sanitaria advertía: ¡todas y todos podemos contagiarnos! Ante esta certeza, hay un peligro: el del miedo al otro, el del encierro en un sí mismo individualista que garantiza, si puede, su propio bienestar. Pero también hay una potencia, mi cuidado pasa por el cuidado del otro, el vínculo que me hace dependiente de los otros se mantiene desde la responsabilidad cuidadosa de la otra. Un cuidado de sí que es cuidado del otro. El cuidado, entonces, aparece en la relación. Nace de la disposición a crear un lugar para el otro y un lugar con el otro, desde el deseo de estar y sentir junto a (Quiles-Fernández, 2016). La relación de cuidado agrieta la lógica neoliberal en que el otro me importa en función del beneficio, y nos sitúa en una relación de responsabilidad: el otro me importa en tanto que otro. La relación educativa como relación de alteridad, nos pone en el encuentro -siempre difícil- con el otro y también, en la posibilidad de un nosotros que está por venir (Garcés, 2013). Articular un *nosotros*, un espacio común, necesita de la presencia. Del gesto. Un gesto de mirada, de silencio, de escucha. Un gesto en que está implicado el cuerpo.

En nuestras clases, explicitamos lo importante que es el espacio-tiempo en común. Con las estudiantes, ahora que hemos vuelto, compartimos esta importancia. Y a ellas se les hace todavía más importante y necesaria la presencia. Durante el confinamiento sentíamos una demanda de contacto muy a menudo, leímos en esta demanda una necesidad de saber que estábamos ahí. De un intento de mantener la presencia, sin cuerpos. La presencia entonces, el encuentro en cuerpo presente se nos muestra como algo a lo que atender, algo que cuidar. Volvemos a las aulas, pero con restricciones; separamos los grupos, separamos las mesas, la distancia ¿cómo cuidar entonces la presencia? ¿a qué condiciones atender para que el estar en el aula sea un estar significativo? Un estar donde medie el reconocimiento, el cuidado de sí y del espacio en común. Ese *nosotras*, todavía por hacer.

> Pensar una asignatura, un cuatrimestre, en estas condiciones, es preguntarse constantemente qué tiene sentido hacer. Por eso, lo que sigue es una propuesta de lo que me gustaría trabajar con vosotras este curso, encontrando la manera de hacerlo que nos permita no reducirnos, no recortarnos, no limitarnos en la vieja normalidad, una normalidad reducida (Fernández Savater, 2020a). En contra de lo que parecería, sin embargo, esta intención no deriva en la intensificación de la actividad. Si no que intenta buscar una forma, un nombre, que nos permita encontrarnos, conversar, pensar, leer y aprender. Y hacerlo sin descontextualizarnos. Situándonos en un presente que nos reclama invenciones, atenciones, preguntas. (Carta a las estudiantes de este nuevo curso, Clara, septiembre de 2020)

Atender al tiempo, atender a la relación con el saber, atender a los cuerpos. En realidad, no se trata de algo que hayamos descubierto ahora. Las preguntas por el tiempo, por el saber y por la relación son preguntas habituales en nuestros intercambios y en nuestros escritos, forman parte de nuestras preocupaciones. Sin embargo, sentimos que estas preguntas también han estallado en este momento histórico, pues ya no se pueden eludir en esta universidad “patas arriba”. Se nos revelan necesarias, imprescindibles. Y lo que queremos es atenderlas. Sentimos que atenderlas nos sacan de la lógica de la calidad que abandera la universidad neoliberal; una vivencia de tiempo detenido nos permite parar frente a la hiperactividad agotadora; una relación reposada con el saber nos permite sacarlo de la inmediatez del valor de cambio y una presencia cuidadosa con el otro, con la otra, nos pone en relación de sujetos: desde el reconocimiento y el amor. Queremos, además, mantenerlas así, como preguntas con las que pensar, hacerlas presentes. Presentarles atención. Atenderlas para cuidarnos.

Referencias bibliográficas

ARENDT, Hannah (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Ediciones Península.

ARBIOL, Clara (2020). “La vida en el centre: escriure en temps d’estranyesa”, en *Quaderns d’Educació Contínua,* 43, 5-13.

BÁRCENA, Fernando (2020). “El profesor en el estudio”, en *Márgenes. Revista de Educación de la universidad de Málaga* 1 (2), 193-199

---------- (2012). “Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica”, *Teoría de la educación* 24 (2), 25-57.

BIESTA, Gert (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto.* Madrid: SM.

---------- (2016). “Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro”, en *Pedagogías y saberes* 44, 119-129.

CANNELLOTTO, Adrián (2020). “Universidades viralizadas: La formación en y post pandemia”, en Dussel; Ferrante y Pulfer, (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (213-230). Buenos Aires: UNIPE.

CAPARRÓS, Ester y SIERRA, José Eduardo (2019). “Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 94 (33, 3), 175-194.

CAPARRÓS, Ester (2015). “La formación y la pedagogía desde el “ser”. Pensar-nos en relación a la infancia y la juventud en riesgo”, en Hormaeneche, y Sierra (Comps.), *Problemáticas contemporáneas en torno a la educación de los jóvenes* (18-31). San Salvador de Jujuy: Purmamarka Ediciones. Serie: Cuadernos para la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (Argentina).

DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia y PULFER, Darío (Comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Buenos Aires: UNIPE.

FERNÁNDEZ SAVATER, Amador (2020a). *Invención o realidad disminuida.* Recuperado de: https://www.eldiario.es/interferencias/invencion-realidad-disminuida_132_6187886.html (14/10/20).

---------- (2020b). *Habitar la excepción. Pensamientos sin cuarentena.* Recuperado de: https://www.filosofiapirata.net/habitar-la-excepcion-pensamientos-sin-cuarentena-i/ (14/10/2020).

---------- (2019). *Pensar para poder respirar.* Recuperado de: https://www.eldiario.es/interferencias/pensar-poder-respirar_132_1200397.html (13/10/2020).

GARCÉS, Marina (2013). *Un mundo común.* Barcelona. Edicions Bellaterra.

GILL, Rosalind (2015). “Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal”, en *Arxius de Ciències Socials* 32, 45-58.

LLEDÓ, Emilio (2015). *Palabra y humanidad*. Madrid: KFK.

LÓPEZ, Asunción (2017). “Un lugar para ser”, en Contreras (Coord.), *Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria* (55-57). Madrid: Morata.

MIGLIAVACCA, Francesca (2002). “Dejarse tocar”, en Eccelli (Coord.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (60-71). Barcelona: Icaria.

OROZCO-MARTÍNEZ, Susana y QUILES-FERNÁNDEZ, Emma (en prensa). “La experiencia educativa en confinamiento. Una aproximación narrativa a la vivencia universitaria”, en *Revista Electrónica De Investigación Educativa.*

PARDO, José Luis (2004). *La regla del juego. Sobre las dificultades de aprender filosofía.* Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.

PÉREZ DE LARA, Núria (2013). *Entre el amor a la docencia y el deseo de saber: experiencia e investigación.* Bogotá: Babel Libros.

PUNTA, Teresa (2013). *Señales de vida. Una bitácora de escuela.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

QUILES-FERNÁNDEZ, Emma (2016). *Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa.* Tesis Doctoral: Documento inédito. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

RECHIA, Karen Christine y CUBAS, Caroline Jaques (2019). “Una skholé para profesores: el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor”, en *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria* 31 (2), 109-130.

SIERRA, José Eduardo y CAPARRÓS, Ester (2018). "Formación del profesorado y competencia intercultural: un enfoque centrado en el sujeto", en Vila; Martín y Sierra (Coords.), *Las competencias transversales en la docencia universitaria* (83-101). Granada: GEU.

STEINER, George (2020). *Errata. El examen de una vida.* Madrid: Siruela.

THOMSON, Carol (2008). "Phenomenology in Teacher Education contexts: Enhancing pedagogical insight and critical reflexive capacity", en *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 8, 1-9.

VAN MANEN, Max (2004). *El tono en la enseñanza.* Barcelona: Paidós.

---------- (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

ZAMBRANO, María (2008). *Hacia un saber sobre el alma.* Madrid: Alianza.

Cita sugerida: CAPARRÓS MARTÍN, Ester; QUILES-FERNÁNDEZ, Emma y ARBIOL I GONZALEZ, Clara (2020). "De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado" en *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 31-45. *http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index*	
Recibido: 16 de octubre de 2020	Aceptado: 4 de noviembre de 2020

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Dossier temático
Formar docentes en tiempos de pandemia

Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito. Reflexiones en torno a la educación en tiempos de pandemia

Strange pedagogical relationships in an unprecedented educational setting. Reflections on education in times of pandemic

Sonia N. PEREYRA[*]

RESUMEN

Esta comunicación comparte algunas reflexiones generadas en el análisis de relatos de estudiantes del nivel superior, en el marco de una investigación narrativa referida a relaciones pedagógicas de autoridad y relaciones de las y los estudiantes con los saberes formativos. En esta oportunidad abordamos parte de la información obtenida y su interpretación, vinculadas a las relaciones pedagógicas que se desarrollan en los entornos de educación remota de emergencia. Los relatos se sitúan en la experiencia educativa excepcional generada por el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) definido a raíz de la pandemia de Covid-19, del presente ciclo lectivo. Para sostener la "continuidad pedagógica", en la educación superior como en los otros niveles, se dispuso implementar la educación a distancia o remota, exclusivamente de manera no presencial, utilizando las tecnologías digitales. En este trabajo reflexionamos en torno a las relaciones pedagógicas que se despliegan en el nivel superior, como parte de este acontecimiento social y educativo, cuyas manifestaciones se desarrollan, en gran parte, mediatizadas por las tecnologías digitales. Nos enfocaremos en los sentidos que, en las relaciones pedagógicas, adquieren la presencia de los sujetos, las interacciones que los mismos establecen y las mediaciones que se despliegan en las prácticas de educación remota en entornos virtuales.

Palabras clave: educación remota; virtualidad-presencialidad; interacción; relaciones pedagógicas; autoridad.

ABSTRACT

This essay is based on some reflections generated by the analysis of stories from students attending higher education institutions. They arise from a narrative inquiry about the pedagogical relationships of authority and the relationships that students establish with formative knowledge. On this occasion, we address only a part of the information obtained and its interpretation, which are linked to the pedagogical relationships that are developed in remote emergency education environments. In this social context of exceptionality due to the Covid-19 pandemic, the school population has not attended classes since the beginning of the school year, and both teachers and students have had to develop our practices confined to our homes. As part of an educational policy aimed at guaranteeing the right to education, and

[*] Mgter. en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: sonianpereyra@gmail.com

in order to sustain “pedagogical continuity”, it was decided to implement distance or remote education through the use of new technologies. We, the teachers, have been assuming the pedagogical political commitment that concerns us, and we have had to transform the teaching originally thought and organized to be delivered face to face to a non-face to face mode, especially using digital technology. In this work, we reflect on the pedagogical relationships that unfold at the higher education institutions, as part of the actions to ensure pedagogical continuity. We will focus on the senses that, in pedagogical relationships, the presence of the subjects acquire, the interactions that they establish and the mediations that are deployed in remote education practices in virtual environments.

Key words: Remote education; virtuality-presentiality; interaction; pedagogical relationships; authority.

Introducción

La presente comunicación se basa en algunas reflexiones que generó el análisis de relatos de estudiantes del nivel superior. Los relatos fueron analizados en el marco de una investigación en curso que forma parte una tesis de doctorado en Educación. Se trata de una indagación narrativa referida a las relaciones pedagógicas de autoridad y las relaciones que las y los estudiantes entablan con los saberes formativos. En esta oportunidad abordamos parte de la información obtenida y su interpretación, vinculadas a las relaciones pedagógicas que se desarrollan en los entornos de educación remota de emergencia.

Con el ASPO, transitamos por una situación crítica e inédita a nivel mundial, que ha generado diversos cambios sociales, especialmente en las relaciones sociales. Nos encontramos aisladas/os para cuidarnos y cuidar a los/as demás; ocasionalmente cuando hay proximidad física, hablamos y nos miramos usando tapabocas o una máscara; ya no nos saludamos estrechándonos las manos o dándonos un abrazo; incluso hay quienes sólo pueden verse y hablar a través del vidrio de una ventana, o mediante video llamadas. En los diferentes ámbitos de actuación (sociocultural, recreativo, sanitario, laboral y educativo) hay una marcada tendencia a relacionarnos y a comunicamos, casi exclusivamente a través de las nuevas tecnologías de la comunicación.

En este contexto social de excepcionalidad, la población escolar no concurre a las aulas desde el inicio del presente ciclo lectivo, y tanto docentes como estudiantes tuvimos que desarrollar nuestras prácticas confinadas/os en nuestros hogares. Como parte de una política educativa destinada a garantizar el derecho a la educación, y con la finalidad de sostener la “continuidad pedagógica”, se dispuso implementar la educación a distancia o remota mediante el uso de las nuevas tecnologías.

En función de ello, las y los docentes venimos asumiendo el compromiso político pedagógico que nos atañe, y tuvimos que transformar la enseñanza pensada y organizada de manera presencial, a la modalidad no presencial exclusiva, usando tecnología especialmente digital.

Esta modalidad configura un escenario escolar inédito en todos los niveles del sistema educativo. En el caso de la educación superior, en general, toda la actividad académica de las universidades y de los institutos de formación docente, se desarrolla a través de entornos virtuales, principalmente a través de las plataformas institucionales y con las herramientas que cada docente pudo implementar, apelando a los instrumentos tecnológicos que disponían tanto las y los docentes como las y los estudiantes.

Durante el aislamiento, a medida que las actividades académicas se desarrollaban, se iban visibilizando y profundizando las desigualdades socioeconómicas y educativas existentes, en todo el sistema educativo, y creándose otras nuevas. Estas desigualdades se expresan en el

acceso al conocimiento y en el sostenimiento de las trayectorias escolares, pues en su seno, coexisten el pleno acceso a las tecnologías por parte de algunos/as, y, la precariedad o ausencia de conexión a internet, con escasa o nula disponibilidad de dispositivos tecnológicos, en otros/as (en muchos casos, con inadecuados aparatos o conectividad). Además, existe sobrecarga de trabajo docente, en especial si se considera la feminización de las tareas de cuidado familiar; la auto capacitación tecnológica simultánea a las actividades de enseñanza; la atención permanente a las consultas de estudiantes, (madres y padres en los niveles inicial y primario); la distribución de materiales educativos impresos a quienes no tenían conectividad, y, en numerosos casos, la colaboración en la asistencia económica con la entrega de alimentos a las familias; sumado a ello, las condiciones de salud en la que muchos/as docentes siguen desempeñando su tarea de enseñanza1. En el colectivo de estudiantes también se produjo una sobrecarga de tareas educativas compartidas con actividades laborales, como el teletrabajo, o de cuidados familiares.

En este ámbito social de desigualdad y heterogeneidad, las y los docentes del nivel superior, además de replantear nuestras clases de manera exclusiva mediante entornos virtuales, nos vimos en la necesidad de buscar los modos de establecer y mantener los vínculos con nuestros/as estudiantes, apelando a los recursos tecnológicos disponibles.

En este trabajo, reflexionamos en torno a las relaciones pedagógicas que se despliegan en el nivel superior, como parte de las acciones para asegurar la continuidad pedagógica en emergencia sanitaria. Especialmente nos enfocaremos en los sentidos que adquieren la presencia de los sujetos, las interacciones que los mismos establecen y las mediaciones que se despliegan en las prácticas de educación remota en entornos virtuales.

Los nuevos escenarios educativos y la continuidad pedagógica

Para abordar esta problemática, consideramos que la continuidad pedagógica alude a la persistencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se iniciaron en el presente ciclo lectivo, en todos los niveles del sistema educativo, con el fin de no interrumpirlos durante el período de aislamiento social.

Desde el inicio de la cuarentena, se prescribió la implementación educación a distancia mediante el uso de las nuevas tecnologías, para lo cual, se indicó que lo fundamental era establecer y sostener la conexión, manteniendo el vínculo con las y los estudiantes.

Al principio percibimos cierto desconcierto o ambigüedad sobre el requerimiento del uso exclusivo de las tecnologías para que cada docente enseñara recluido/a en su propia vivienda, lo que, a su vez, se retroalimentaba con la incertidumbre en torno a la pandemia y al temor sobre sus efectos en la salud de las personas.

En el marco del desconcierto y la incertidumbre y ante la necesaria e inevitable inclusión de la nueva modalidad de educación a distancia o remota, en entornos de virtualidad, cada profesor/a procedía de manera particular. En algunos casos, se intentaba replicar la clase presencial en la virtualidad, y en otros, se adaptaba la enseñanza a los medios tecnológicos digitales disponibles. Mientras algunas prácticas de enseñanza se realizaban en total soledad y real aislamiento, otras pudieron tejer redes de ayuda tecnológica y orientación pedagógica para afrontar las dificultades que significaba diseñar e implementar clases con herramientas digitales.

Esta situación, generó la adopción de diversas estrategias docentes, algunas de ellas, en base a la intuición, mediante ensayo - error, y otras fueron realizadas desde la reflexión durante la acción misma, y basadas en las propias convicciones pedagógicas. En muchos casos, esta situación inédita se consideró como una oportunidad para desplegar la creatividad y los

[1] En el momento de escribir este texto, nos llega la triste noticia de que una profesora universitaria contagiada de Coronavirus que se encontraba desarrollando su clase virtual, se descompuso en plena sesión frente a sus estudiantes, y luego, falleció.

saberes basados en la propia experiencia didáctica, vinculada o no, con el uso de las nuevas tecnologías.

En este sentido, las estrategias desplegadas por los y las docentes revelaron una variedad de interpretaciones sobre lo que se entendía por vínculo pedagógico o relación pedagógica, y dieron cuenta de las posibilidades y limitaciones que surgían durante el uso de los medios digitales. En algunos casos, se consideraba que establecer conexión implicaba mantener contacto permanente a través del uso de la tecnología, es decir estar en línea, de manera sincrónica, a fin de sostener vínculos socio afectivos con las y los estudiantes. En otros casos, se entendió como mantener un trabajo de tipo cognitivo con los y las estudiantes.

Así, las variadas acciones oscilaban entre, enviar una tarea a ser resuelta con algunas orientaciones sobre su realización, hasta plantear presentaciones frecuentes con transmisión en línea, de explicación de los temas con la asistencia y participación del grupo de estudiantes, actividades con consignas y guías de realización, con tiempos acotados y consultas permanentes realizadas por diversos medios según la disponibilidad tecnológica[2].

El abanico de acciones oscilaba entre garantizar el contacto virtual con las y los estudiantes priorizando lo subjetivo, con diversas fundamentaciones como, por ejemplo, el supuesto de la existencia de habilidades tecnológicas y capacidad de conexión y dispositivos adecuados; hasta la certeza de que la enseñanza virtualizada no debía disminuir el nivel de calidad de los contenidos ni bajar la intensidad de los aprendizajes a promover.

Con el transcurrir de la cuarentena, mediante el intercambio con colegas y desde la reflexión en y sobre la acción, las y los docentes fuimos aunando criterios de trabajo que, en algunos casos fueron generados por las instituciones y en otros, fueron propuestos por los/as propios/as docentes. En este sentido, se tornó necesario tomar decisiones respecto a la selección de los contenidos que se consideraban esenciales para enseñar y a los modos más adecuados de ofrecerlos mediante la nueva modalidad. En ese marco, las relaciones pedagógicas se fueron desarrollando mediadas por la mayor o menor proximidad y nivel de interacción que permiten las nuevas tecnologías.

Educación remota de emergencia y relaciones pedagógicas

Para abordar esta problemática, no pretendemos generar un debate sobre las ventajas y desventajas del uso de las tecnologías para enseñar, ni plantear un antagonismo entre educación a distancia y educación presencial. Pues, es necesario desmitificar la supuesta condición de exclusión y contraposición entre la presencialidad física y la virtualidad, y aceptar la convivencia de ambos entornos como parte de nuestra propia realidad personal y social, y especialmente, la realidad educativa. Por ello, y considerando los condicionantes sanitarios y económicos a los que actualmente está sometido el ámbito escolar, y mientras la población permanezca en ASPO, es evidente que se requiere adoptar la educación a distancia con el uso de las nuevas tecnologías.

Entendemos que la continuidad pedagógica requiere que podamos desplegar prácticas de enseñanza que brinden las condiciones apropiadas para promover aprendizajes significativos, interviniendo a partir de inclusión de todos y todas los y las estudiantes en los entornos educativos adecuados para garantizarles el derecho a la educación. Para ello, considerando la notable brecha digital y las desigualdades socioeconómicas, y para que la demandada continuidad pedagógica sea una auténtica estrategia de inclusión, entendemos que se debe favorecer la ciudadanía digital. Por ello, es imprescindible que las políticas educativas aseguren el acceso de la totalidad de los y las estudiantes y de los y las docentes, mediante la liberación de los servicios de las plataformas y faciliten los dispositivos electrónicos y los recursos necesarios para uso escolar, tanto de estudiantes como de docentes.

[2] En muchos casos la clase era grabada y se subía a una plataforma para poder verla en diferido, e incluso existen combinaciones de algunas de estas estrategias.

Por otra parte, cabe pensar cómo se resuelve la continuidad pedagógica al interior de la educación superior, especialmente, si consideramos la población de primer año, entendiendo que no se trata de la permanencia en el mismo nivel escolar, sino del paso de un nivel a otro. Pues, en el nivel superior los y las estudiantes ingresan a una cultura institucional y académica totalmente nueva y claramente diferente a la del secundario. En este sentido, creemos que los modos mediante los cuales se configuran las relaciones pedagógicas, pueden influir en las trayectorias educativas y afectar la inserción y la permanencia de los y las estudiantes en dicho nivel.

Por ello, creemos que es necesario interpelar nuestras prácticas en función del proyecto político pedagógico y la propuesta didáctica que desarrollamos y en ese marco, considerar qué relaciones pedagógicas propiciamos en las clases, ya sean presenciales o mediadas por las nuevas tecnologías, a fin de dotarlas de sentido.

En relación a ello, Steiman (2020) advierte que el problema de pensar la clase no reside en su virtualidad o presencialidad sino en definir las elecciones apropiadas para la asignación de sentido y la adecuación del mejor formato sobre el cual sostener las decisiones para acompañar ese camino.

Por ello, orientamos el análisis desde el compromiso ético-político vinculado a la intencionalidad pedagógica de la tarea de enseñar. En este sentido, las decisiones que los y las docentes tomamos para construir la clase, reflejan las intenciones pedagógicas de nuestras propuestas didácticas. Steiman (2020) considera que los y las docentes adoptamos decisiones antes y durante la clase. Las primeras son decisiones que se toman al pensar la clase, y se sustentan en el sentido que le otorgamos a lo que enseñamos, dando lugar a los propósitos de la misma, en función del contenido para plantear desafíos cognitivos-afectivos[3].

Al pensar la clase también decidimos sobre el formato de la enseñanza, es decir las actividades, recursos didácticos y medios tecnológicos, y es aquí donde entran en juego el uso de las tecnologías para enseñar, vinculado con el sentido que le otorgamos a la clase.

Por otra parte, según el autor citado, las decisiones que se toman durante la clase, o, al vivir la clase, son las que resultan de la inmediatez y están vinculadas fuertemente a los supuestos internalizados, no tan fácilmente revelables. Es en este ámbito que situamos a las relaciones pedagógicas, pues las mismas forman parte del corazón de los procesos educativos, desarrollándose, fundamentalmente, al momento de vivir la clase. Es decir, se manifiestan durante la experiencia propia de la enseñanza y el aprendizaje, y se vinculan fuertemente con las tecnologías (tradicionales o nuevas[4]) que hemos decidido utilizar para trabajar con los desafíos cognitivos-afectivos.

Desde esta perspectiva, creemos que las relaciones pedagógicas son parte inherente de la vida de la clase, ya sea presencial o virtualizada. Por ello, deben ser atendidas para orientar las acciones propias de la intencionalidad que la enseñanza asume. Así, haremos foco en las relaciones pedagógicas que propiciamos a partir de las decisiones que tomamos en función del formato didáctico adoptado y el sentido otorgado a la clase.

Entendemos que las relaciones pedagógicas se producen a través de los vínculos intersubjetivos que se entablan entre docentes y estudiantes, en torno al saber que les convoca. La particularidad de las relaciones pedagógicas reside en que, se trata de un vínculo que se establece entre sujetos educativos con la intencionalidad de apropiarse de un saber.

[3] Steiman (2020) considera que los desafíos cognitivo-afectivos, son dominios propios de la cognición y de la afectividad, que el/la docente propone para activar en sus estudiantes, se vinculan directamente con el sentido de la clase y las categorías conceptuales, y están ligados a las actividades de la clase.

[4] Entendemos por tecnologías tradicionales a los artefactos que históricamente se usaron o se usan en el ámbito educativo, por ejemplo, el pizarrón, el rotafolio, el retroproyector, etc.) y las nuevas tecnologías, a las herramientas que se sustentan en la digitalización y se despliegan en entornos virtuales (plataformas educativas como zoom o jitsimeet, redes sociales como facebook, WhatsApp, etc.

Es esto justamente, lo que la distingue de otro tipo de relaciones como pueden ser las de amistad, o aquellas que se producen entre jefe/a y empleado/a, etc.

Ponemos el foco en las relaciones pedagógicas y en el modo en que éstas se construyen como parte de las condiciones necesarias de todo acto educativo, tanto en la virtualidad como en la presencialidad. Pero, frente a las condiciones actuales de educación remota de emergencia, es necesario considerar la potencialidad que tienen las relaciones pedagógicas para motorizar los desafíos cognitivos y afectivos que proponemos al enseñar en estos entornos.

En este sentido, abordamos la significación que adquiere la presencia de los sujetos pedagógicos, la interacción que se establece entre ellos y las mediaciones que se ponen en juego, en el seno de las relaciones pedagógicas. Estos aspectos cobran importancia especialmente, cuando el acto educativo se realiza de manera exclusiva en entornos virtuales y cuando la frecuencia y la conectividad tecnológicas, son escasas o nulas. Pues, puede gravitar en el modo en que se disponen los saberes formativos para ser aprendidos en entornos y contextos tan particulares como los que hoy estamos experimentando.

Desde esta perspectiva, interpelaremos los sentidos que asumen las relaciones pedagógicas que configuran el propio ambiente5 del aula, mediado por la presencialidad o por la virtualidad.

El término “presencia”, etimológicamente deriva de “praesentia” que en latín significa “cualidad de estar delante”, aludiendo al estado de la persona que se halla delante de otra/s o en el mismo sitio que ella/s. Esto nos remite a pensar en la co-presencia de cuerpos, pues el prefijo “co” significa, “con”, “con otro/a”, connota reunión, unión de ambos sujetos, es decir, estar juntos, para entablar un vínculo pedagógico e interacción.

Pero, los ámbitos educativos tal como lo vivenciábamos antes de la cuarentena, se configuraban en espacios materiales, y tiempos sincrónicos, y con la presencia física de los sujetos, mediante una cierta proximidad entre los cuerpos. Los sujetos se reconocen mutuamente y desde ese lugar, pueden establecer interacciones comunicativas caracterizadas por la inmediatez y simultaneidad, que se retroalimentan a través de las miradas, los gestos y las palabras.

Actualmente, y en especial en el nivel superior, la presencia y las interacciones se están configurando, casi exclusivamente desde la virtualidad, y con formatos didácticos y vías de comunicación que claramente difieren de la modalidad presencial a la que estamos habituadas/os antes de la pandemia.

En esta nueva versión de la escolaridad, la presencia adquiere una significación particular ya que, en los entornos virtuales las personas no están en el mismo sitio a nivel físico, y no hay proximidad física de los cuerpos dentro del espacio material del aula. La presencia en la virtualidad suele mostrarse frente a la pantalla, con una figura casi estática de las personas que consideramos “están presentes”, pues el campo visual se restringe a enfocarse en el rostro y, ocasionalmente, una parte del torso de la persona.

En este sentido, cabe pensar cómo los y las docentes nos situamos, nos presentamos en las relaciones pedagógicas que desarrollamos en entornos virtuales, considerando que nuestros/as estudiantes se hacen presente a través de una pantalla, que a veces se trata de una presencia física, en simultáneo y a la distancia; otras veces, sólo vemos una imagen con la identificación de sus iniciales y muchas otras veces, se encuentran realmente ausentes, al no tener la posibilidad de conectarse. También, nos preguntamos si la asistencia “virtual” puede convertirse en presencia genuina que pueda convocar subjetivamente.

[5] Para Davini, el ambiente incluye tanto los recursos materiales y apoyos para enseñar, como el flujo de interacción y participación de los actores, especialmente, las formas de intercambios del grupo, entre docentes y estudiantes. También influyen las formas de participación en el desarrollo de la enseñanza, el seguimiento grupal e individual personalizado. (…) El diálogo, los debates, los intercambios horizontales entre los aprendices, los grupos de trabajo activo, construyen la posibilidad de aprender.

Una estudiante universitaria advierte sobre las dificultades experimentadas en las clases virtualizadas, ya que, además de las limitaciones derivadas de la deficiente conectividad, las mismas se tornan monótonas por las vicisitudes de las tecnologías, a pesar de que la profesora brinda sus clases de manera organizada:

> La materia se cursa en dos clases semanales que se desarrollan por la plataforma google *meet* de la universidad y un grupo de WhatsApp para mensajes organizativos y de consultas. Se nota el trabajo de las profes, porque las clases son organizadas y claras, con una planificación previa, (…) pero la dificultad es que, al ser virtual, dependemos de internet, que en mi caso lo comparto con un vecino, y es un desastre… para tener buena señal debo tener la Tablet o el celular pegado a la pared del vecino. Se nos dificulta la interacción, la profe explica el tema de la clase mostrando un power point, nosotres apagamos las cámaras y los micrófonos, para no consumir tantos datos, y no escuchar los ruidos propios de cada casa, y así, la profe queda sola hablando, lo que parece un monólogo, (ella misma lo dice, que se siente mal por eso) (…) por suerte los power point son muy claros, se graban y se suben a la plataforma para que los consultemos.

Consideramos que el trabajo docente tiene que ver con la presencia (Larrosa, 2019; Recalcati, 2016). Una presencia que se hace a través de la palabra y en torno a una materia sobre la que hablar con la/os estudiantes, y a través de ella, conversar sobre los temas del mundo (Larrosa, 2019). En este sentido, surge el interrogante en torno a la posibilidad de generar presencia en la educación virtualizada y promover las interacciones y mediaciones necesarias para poder conversar en torno a los saberes formativos. En el mismo sentido, nos preguntamos sobre cómo establecer relaciones pedagógicas que contribuyan a generar y mantener encuentros de conversación. ¿Cómo plantear las relaciones pedagógicas y proponer desafíos cognitivos-afectivos a los y las estudiantes? En este sentido, Benvegnú y Segal (2020) se preguntan: ¿De qué modo un docente consigue convocar emocionalmente e interpelar intelectualmente a los estudiantes? ¿Qué vínculos horizontales (capaces de producir intercambios cognitivos suficientemente potentes) son posibles entre los estudiantes?

Al respecto, Larrosa (2019) refiriéndose a Pennac, en su obra “Mal de escuela”, afirma que, la batalla por la presencia es una batalla contra la indiferencia (…) Convocar la presencia es convocar una cierta reciprocidad, una cierta responsabilidad, una cierta respuesta. Sólo la presencia es capaz de convocar la presencia (Larrosa, 2019). El autor alude al encuentro en términos de reciprocidad, lo cual implica que hay, al menos, dos presencias vinculadas, que conformen una relación de co-presencia. Refiriéndose a la obra de Zambrano, “La mediación del maestro”, el autor considera que, el aula es un lugar en el que los y las estudiantes y los profesores son llamados/as a com-parecer, a a-parecer en la presencia de los otros, a estar presentes. Por ello, entendemos la significación del término presencia como disposición de ambas partes, de quienes se disponen a hablar y a escuchar, se prestan atención mutuamente, reconociendo al otro a la otra, desde una atención sensible, considerándole en su necesidad y voluntad de comunicarse, de aparecer con el/ella, de estar presentes en la relación para entablar el diálogo.

Tanto en la presencialidad como en la virtualidad, es fundamental considerar la significación que tiene la presencia, la co presencia, pues puede suceder que, aunque los cuerpos de los y las estudiantes estén físicamente presentes, estén ausentes mentalmente. Por otra parte, la disposición de un sujeto en la clase digital puede no estar, incluso evidenciar su inexistencia, por ejemplo, apagando la cámara.

Por ello, consideramos que la presencia genuina (física o mediada por la tecnología) de ambos sujetos educativos, constituye una condición necesaria para que se produzca el acto educativo, ya que según Zambrano (el texto citado por Larrosa) “la mediación del maestro se

muestra ya en el simple estar en el aula" y advierte que la presencia del estudiante frente al docente invita a la palabra. Pero es una presencia hecha de gestos, de palabras, de silencios.

En el relato de la estudiante, podemos observar que la profesora dispone el saber formativo, de manera organizada, para facilitar el aprendizaje, pero las condiciones tecnológicas dificultan la relación de la alumna con el contenido.

Por otra parte, consideramos que la presencia del/de la docente alude a algo más que el cuerpo físico en sí mismo, en tanto que, al enseñar, un/a profesor/a habla remitiéndose a un texto, a una materia o un tema de estudio. Su presencia tiene que ver con hacer presente algo que no es su persona, sino presentar en el saber, ponerlo a disposición de sus estudiantes. Es evidente que la presencia del/de la docente, es importante y necesaria, pero no se centra en la persona física como tal, sino que remite a algo del orden de la re-presentación, es decir a la presencia de quien representa a otro, ya sea una idea, un a teoría, un/a autor/a, un texto, etc. a quienes representa, a quienes hace presente. Es en este sentido, que entendemos se produce la mediación docente, pues el profesor o la profesora, con su presencia, hace presente el saber ante sus estudiantes, en tanto que lo ofrece, lo coloca frente a ellos/as, lo pone a disposición para ser aprendido. Davini, confirma esta idea aludiendo a la mediación: "La idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, por más sabia que la persona sea. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores entre el contenido cultural a transmitir (conocimiento, habilidad o práctica) y las características de los sujetos que aprenden y del contexto particular". Por eso, la presencia en la relación pedagógica no alude tanto al cuerpo físico del/de la docente en particular, ni tampoco supone su negación, sino que refiere a la representación del saber formativo que el/la docente asume con su presencia. En este sentido, Larrosa (2018) afirma que, sólo si se reconoce la autoridad del texto se puede reconocer la autoridad del mundo, que es el mundo el que nos habla, el que nos da a pensar, el que nos da a ver. el protagonista es el texto, el asunto que da que hablar, que da a pensar, aquello hacia lo que el texto señala, no implica una aceptación dogmática sino con un cierto agradecimiento, algo del orden de la cortesía que se resuelve en una actitud de prestar atención.

Es oportuno pensar que la dificultad a la que alude la estudiante del relato, se centra en el hecho de no poder conformar una relación de co-presencia, de diálogo, pues habría una presencia que protagoniza la docente desde el monólogo, como contrapuesto al diálogo. Pero al mismo tiempo, la profesora plantea mediaciones adecuadas, por ejemplo, al ofrecer una presentación de power point con la organización visual de la estructura de los conceptos del tema abordado en clase.

Si consideramos la educación en entornos virtuales, donde la presencia física está más limitada que en el espacio del aula convencional, surge el interrogante de cómo construir mediaciones que procuren representar el saber, es decir cómo lo hacemos presente (independientemente de que nuestro cuerpo se haga presente, de forma física o virtual) y de cómo ofrecemos el contenido, de modo sincrónico, en el caso de que todos y todas los/as estudiantes estén conectados/as, o bien, de manera asincrónica, cuando la disponibilidad es parcial. También nos preguntamos cómo promover las interacciones necesarias para favorecer los intercambios y la construcción colectiva del conocimiento. Una estudiante devela estas preocupaciones desde su experiencia en las clases virtuales:

> No hay tanto espacio para vernos bien o escucharnos, pues se superponen las caras y las voces, o sólo vemos los logos de cada uno/a…ni hablar cuando tenemos dificultades técnicas, suele haber interferencias, se escuchan ecos, se tilda la imagen, se traba el teclado o se anula el audio, etc. todo eso entorpece la interacción. Si bien las explicaciones de la docente son claras y con ejemplos reales, es difícil aportar o preguntar algo que puede no ser tan importante, y directamente no participo, porque es complicado (comunicarse). De todos modos, sabemos que las clases quedan grabadas para volver a escucharlas, y eso está muy bueno, pero creo que la experiencia de

> aprendizaje se entorpece, aunque después podemos intercambiar comentarios con les compañeres mediante el grupo de WhatsApp, que es un poco más dinámico, son aportes enriquecedores, pero no se produce lo mismo que cuando debatimos en grupo en las clases presenciales.

La estudiante alude a las dificultades para interactuar con la docente y con sus compañeros/as. Entendemos la interacción, como la relación o influencia recíproca entre los sujetos. En las clases presenciales, habitualmente las interacciones se producen entre docentes y estudiantes y también, al interior del grupo de estudiantes, y se manifiestan como intercambios que los sujetos realizan en torno al contenido. A partir de la experiencia de virtualización en el contexto actual de emergencia, advertimos que las interacciones son más difíciles de concretar que en las habituales situaciones de presencialidad y proximidad física, pues no sólo nos condicionan la disponibilidad y calidad de la conectividad y del equipamiento tecnológico, sino también el tipo de formato que admite el entorno virtual. Es por ello que, los modos de vincularnos que se configuran en estos entornos difieren de los modos propios de la presencialidad habitual.

Uno de los modos diferenciales es la dimensión sincronía-asincronía, ya que los entornos virtuales permiten vías de comunicación con menor nivel de simultaneidad que en los espacios físicos, donde coexisten y se entrelazan múltiples modos de comunicación (oral, escrito, visual, gestual) en el mismo tiempo y espacio. En la educación virtualizada, esto puede limitar el flujo de intercambios entre los sujetos, por ej. las imágenes de los sujetos son parciales, las voces se escuchan en diferido a los gestos de quienes las emiten y las palabras tienden a superponerse. Aunque, también se diferencian porque en los entornos virtuales, existen múltiples posibilidades de conectarse con diversos sitios, con redes hipertextuales y multimedias que incluyen una gran cantidad de textos, imágenes, audios y vídeos, vinculados mediante enlaces, los que se limitan en el aula presencial. Pero, esto no significa que los sujetos utilicen esas redes, o que logren establecer las interacciones necesarias para integrar la información y comprenderla.

Francia (s/f) afirma que el hipermedia está disponible como interactivo[6] de forma flexible a los objetivos y necesidades de los usuarios y las usuarias, y la información queda abierta a todo tipo de configuraciones. Sin embargo, advierte que la interactividad no debe ser confundida con la interacción comunicativa que se produce en los contactos personales, tal y como los hemos conocido hasta ahora.

En este sentido, nos preguntamos si el aula que construimos en entornos virtuales, sigue siendo un aula; qué es lo que legitima su existencia, es decir, ¿Qué hace que un aula sea un aula? Larrosa (2018) advierte que un aula no está dada, ni es un objetivo a conseguir, sino que hay que hacerla cada día, que el o la docente, además de tener la responsabilidad con la materia de estudio y con sus estudiantes, tal vez su responsabilidad esencial sea con el aula misma, desde la tarea de hacer aula.

Por ello, creemos que la mediación docente es siempre necesaria, para promover espacios de encuentro entre los y las estudiantes, y regular las interacciones entre los sujetos y las tecnologías y entre los sujetos mismos. Pero, sabemos que los entornos virtuales condicionan la mediación, pues, resulta más difícil, al menos no se da con la misma facilidad a la que estamos habituados/as en el entorno presencial. Ya que en la presencialidad habitual, los y las docentes, mediante las regulaciones[7], podíamos advertir las reacciones gestuales o verbales, que indicaban como se iba desarrollando la clase y en función de ello, nos dábamos cuenta cuando surgían las dificultades o cuando había necesidades, y así, generábamos

[6] La interactividad refiere a la relación entre los sujetos y los sistemas informáticos.

[7] Davini: Los actores mantienen relaciones dinámicas y mutuamente influyentes. (…) reguladas, conforme al ajuste de intercambios entre los miembros, a un orden de acciones y a reglas dinámicas de juego en tomo a las actividades y a los propósitos que se persiguen. La regulación implica el permanente ajuste e influencia de cada parte, de los aspectos visibles y también de las intenciones educativas y las disposiciones internas.

estrategias para orientarles, haciendo revisiones o adecuaciones con el fin de sostener y acompañar.

Para entender la importancia de las mediaciones docentes en estos entornos, apelamos a Francia (s/f) quien considera que la forma en que se produce la comunicación ordena el espacio, es decir que la tecnología sólo dirige la forma y que lo social lo produce el contenido de esa comunicación. En este sentido es que creemos que las tecnologías condicionan, pero no determinan la interacción, y que las mismas requieren de alguien que las promueva, y ese/a alguien es el/ la docente con las mediaciones que pondrá en juego.

En este sentido, tal como lo venimos experimentado en esta cuarentena, las relaciones pedagógicas que se desarrollan en entornos virtuales tienen diferencias respecto a los entornos presenciales habituales, en cuanto a la presencia de los sujetos, las posibilidades de entramar interacciones y de construir mediaciones. Pero, sabemos que, si bien los entornos operan como condicionantes de las relaciones pedagógicas, no determinan su desarrollo.

Merieu (2020) nos advierte que, al asegurar la «continuidad pedagógica», es necesario comprender que el acto pedagógico no es una simple yuxtaposición de intervenciones individuales, por muy afinadas que sean, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo: aprender juntos gracias a la figura tutelar del profesor que, al mismo tiempo, crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. Esta dialéctica entre el colectivo y el individuo, el descubrimiento de lo que une a los alumnos y lo que especifica a cada uno, es lo que “hace una escuela”, y podemos agregar “lo que hace una universidad”. De acuerdo a lo planteado por el autor, entendemos que, para lograr la continuidad pedagógica en estos tiempos de asilamiento, aunque los entornos educativos estén condicionados por la virtualización exclusiva, también podemos promover espacios de enseñanza y aprendizaje en común, para seguir haciendo universidad.

Entonces, si la interactividad no está determinada por la tecnología, y sólo está condicionada, nos preguntamos: ¿cómo generar espacios de mayor interacción considerando los límites que los entornos virtuales tienen en cuanto a la sincronicidad? ¿cómo configurar mediaciones que favorezcan genuinas relaciones de los y las estudiantes con el saber formativo? ¿cómo promover relaciones pedagógicas que permitan construir encuentros con potencialidad formativa?

En este sentido, a pesar de los condicionantes de cada entorno, creemos que, lo que gravita para promover las interacciones y las mediaciones necesarias, son las relaciones pedagógicas que se pongan en juego en el aula. Considerando que las mismas se desarrollan en el marco del formato didáctico derivado del proyecto pedagógico que cada docente sostiene.

Aunque sabemos que el encuentro educativo no necesariamente llega a lograrse en los entornos de presencialidad física, es decir que, no siempre los sujetos se permiten entrar en relación, la experiencia actual nos muestra que la interacción, también puede dificultarse en el entorno exclusivamente virtual, en especial cuando se trata de algo nuevo e imprevisto, como es el caso de las condiciones que ha impuesto la cuarentena obligatoria. No obstante, creemos que en la educación virtualizada, aunque no sin dificultades, también es posible, promover interacciones.

Pero, consideramos que no es suficiente con que se produzcan interacciones, sino que éstas deben conformar relaciones o vínculos intersubjetivos, es decir, entablar relaciones pedagógicas que sostengan el encuentro, entre docentes y estudiantes en torno al conocimiento.

La enseñanza implica vínculo y el vínculo se entrelaza desde lo subjetivo, tanto afectiva como cognitivamente.

Por ello creemos que los modos de interacción que puedan ponerse en juego, en gran medida dependerán de cómo cada docente configure su propuesta educativa, y en ese marco, será

fundamental el tipo de relaciones pedagógicas que promueva, especialmente en las condiciones actuales.

Entendiendo que la clase es un hecho colectivo, los posicionamientos que adquieren las presencias y los modos en que se despliegan las interacciones de los sujetos pedagógicos pueden variar conforme a las relaciones pedagógicas que se entablen en el marco de las propuestas pedagógicas, pero vinculadas al entorno en el que éstas se desarrollen.

Es decir que, si las propuestas se centran en el protagonismo de la presencia del/de la docente, cuya finalidad es transferir o modelizar el contenido, la interacción se limita a la explicación del/de la docente, y sus estudiantes se hacen presente sólo desde la escucha, limitando el intercambio, la relación pedagógica que se establece, tiende a ser unilateral y de subordinación. Mientras que, si la enseñanza se configura como una guía del/de la docente a la actividad participativa de sus estudiantes, la presencia de ambos sujetos es más equitativa y la interacción es fluida, la relación pedagógica sin dejar de ser asimétrica, se centra en el intercambio mutuo.

Cabe preguntarse ¿qué tipo de relaciones pedagógicas que propicien encuentros podemos entablar en los entornos virtuales, y qué mediaciones como docente podemos desplegar para configurar encuentros? Y en este sentido, ¿Se pueden entablar relaciones de autoridad en estos entornos?

Entendemos que en todo acto educativo es necesario entablar relaciones pedagógicas de autoridad, pues este tipo de relación involucra vínculos intersubjetivos centrados en el reconocimiento y el respeto mutuos, que operan como condición necesaria para que la transmisión educativa tenga lugar.

Para Rivera (1999) la subjetividad se constituye como un haz abierto de relaciones. Y al ser la autoridad una cualidad de las relaciones, sólo puede haber autoridad si existe relación en la que materializarse. Advierte que la autoridad no es de nadie, sino que se pueden sostener relaciones que pueden ser de autoridad; pero sólo mientras que haya alguien que la reconozca. Puede perderse y volver a recuperarse en la misma o en otra relación.

Así, la autoridad implica una obediencia voluntaria mediante la cual se le concede la autoridad a esa/e otra/o, a diferencia de las relaciones de poder, que se manifiestan como dominio sobre otras/os para obtener obediencia, prescindiendo de su voluntad, por ejemplo, al imponer ideas o definir unilateralmente las acciones.

En este sentido, Larrosa (2019) afirma que, la fuente de la autoridad, no reside tanto en el dominio del conocimiento sino en aceptar la responsabilidad de mediar entre la cultura y cada alumna/o, garantizando la conservación del mundo de la cultura, asegurándose de que se revivifique con la incorporación de la novedad que las y los jóvenes introducen.

Blanco (2002) plantea la noción de relaciones pedagógicas de autoridad, entendiendo que las mismas se expresan en las acciones que la figura adulta favorece desde la práctica docente. La autora refiere a posicionamientos propios de profesoras y profesores, que asumen y favorecen la diversidad y singularidad del grupo áulico; buscan el encuentro personal, el contacto directo, el espacio para la palabra y la comunicación; partir de, y valorar, la experiencia, el conocimiento vivo que cada cual tiene. Creemos que, estos posicionamientos son posibles, y totalmente necesarios en las relaciones pedagógicas que se desarrollan tanto en entornos presenciales como en entornos exclusivamente virtuales, pero especialmente lo son en las condiciones actuales de existencia.

En este sentido las relaciones pedagógicas de autoridad, desde una dimensión ético política, implican el reconocimiento recíproco de la presencia del otro, al reconocerse como sujetos de enunciación. Así, el/la estudiante reconoce y habilita al/a la docente como poseedor/a del saber y su capacidad de transmisión; y por su parte, el/la docente reconoce y habilita a los/as estudiantes como poseedores/as de saberes previos y capaces de construir saberes nuevos. Además, esta dimensión es emancipatoria, pues esta modalidad de relación pedagógica posibilita la autorización por parte de las y los estudiantes que depositan su confianza en las

y en los docentes, y también, se produce la autorización por parte de las y los docentes, quienes depositan la confianza en sus estudiantes. Es decir, que ese reconocimiento mutuo de saberes y capacidades posibilita que el/la estudiante admita la guía del/de la docente y se abra al aprendizaje.

En este sentido, el reconocimiento mutuo supone presencias genuinas y posibilita las interacciones necesarias que propicien el encuentro educativo entre docentes y estudiantes, como condiciones para que el conocimiento se construya colectivamente y circule entre todos/as.

Las relaciones pedagógicas de autoridad requieren de la mediación docente, que promover el encuentro, a fin de responder por nuestras/os estudiantes, dando respuesta y haciéndonos garantes de su educación, en términos de responsabilidad pedagógica. Una mediación que ponemos en juego desde el acompañamiento y la guía, especialmente en este momento crítico. Frente a algunas mediaciones de sus docentes en situaciones de acompañamiento y control, la estudiante expresa:

> por un lado ha sido de contención, en algún momento he estado muy cansada (trabajo y atiendo mi hijo pequeño) las profes lo notaron y me dijeron que no me preocupe, que recurra a la clase grabada, también reconocen las dificultades que tenemos por la tecnología. Por otro lado, la imposición de las condiciones del parcial sin considerar las situaciones personales (…) El recuperatorio eran sesiones individuales para exponer oralmente el tema con cámara y micrófono prendidos durante 15 minutos… se me complicó, mi hijo me llamó algunas veces y tuve que ir a atenderlo (…) no contemplaron las interrupciones involuntarias y no pararon de contar el tiempo asignado.

En este contexto tan particular, Dussel (2020) propone generar y acompañar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, haciéndolo de manera colectiva pero también singular, entendiendo que el aula se organiza pedagógicamente como un espacio de conversación en torno a un trabajo en común simultáneamente para todos y para cada uno. Una estudiante plantea esta necesidad:

> estuvo bueno que la profesora haya enviado por whatsapp, un audio semanal a modo de devolución, con las ideas fundamentales que surgían a partir de las dudas y preguntas que teníamos sobre el tema de cada clase…eso nos sirvió para el parcial.
>
> … siempre las profes estuvieron dispuestas a responder las preguntas y consultas que hacíamos, a veces directamente en la clase de forma oral, o, por escrito, en el chat del zoom. Eso alivió la ansiedad… aunque, a veces respondían las consultas al otro día, por correo electrónico, pero servía para aclarar y comprender el tema.

Para Zambrano (2007) la tarea mediadora del maestro debe «enseñar a mirar» el mundo, a interpretarlo, conformando un proceso en el que el/la estudiante participa activamente. Por eso afirma que el/la docente, no transmite «doctrina» sino que insinúa, enseña aludiendo, indicando algo, no diciéndolo todo; es más bien el que inicia a alguien en un camino que ha de recorrer en primera persona, es una guía, un/a acompañante.

Entendemos que la mediación centrada en el acompañamiento, es una tarea vinculada fuertemente al cuidado del otro/de la otra, cuidado no sólo en términos de salud sino más bien como algo del orden del resguardo, que involucra la hospitalidad para promover un espacio y tiempo compartido para el encuentro. Al respecto, dirá Larrosa que no hay transmisión del saber que no sea también trasmisión del deseo del saber. El autor advierte que el objeto del deseo es el objeto de atención, y se vincula con el cuidado porque todo lo que pasa en el aula

tiene que ver con el arte de los cuidados. En ella aprendemos a tener cuidado y aponer cuidado, con el lenguaje y las palabras, con las miradas y los sentidos, con las lecturas y los libros, con lo pensado y lo conversado.

Creemos que, aunque el espacio de cada sujeto no esté compartido físicamente y el tiempo comunicacional transcurra en diferido, las relaciones pedagógicas sustentadas en la presencia genuina, la interacción mutua y la mediación como acompañamiento, son condiciones fundamentales, para generar ámbitos de encuentro, de conversación e intercambio, para poder construir significados compartidos tanto en el aula presencial habitual como en el aula virtualizada.

Es parte de la responsabilidad docente pensar la clase para lograr el encuentro y la conversación, y, vivir la clase, desplegando las mediaciones necesarias para orientar las secuencias de pensamiento y acción, que dispongan a trabajar colectivamente para reflexionar y construir conocimientos en torno a un contenido sobre la realidad8.. En ese sentido, las relaciones pedagógicas albergan el vínculo entre los sujetos educativos convocados por el contenido a enseñar y aprender.

Integrando las reflexiones para seguir pensando, sin concluir:

Hemos reflexionado sobre el papel que juega la educación remota de emergencia implementada en un contexto de aislamiento social obligatorio, como es el caso de la experiencia que actualmente nos atraviesa como sociedad.

En ese marco planteamos que las y los docentes nos hicimos cargo de nuestra responsabilidad pedagógica, poniendo en juego nuestros saberes y experiencias y usando nuestros propios recursos tecnológicos en un contexto de marcada diversidad y desigualdad socioeconómica y tecnológica.

En función de ello, hemos reclamado la garantización del pleno acceso a las tecnologías de la mano de la liberación de datos, como prueba de una real inclusión social, ya es necesario para lograr la democratización del conocimiento de todos/as os/as ciudadanos/as.

Nuestras reflexiones giraron en torno a la importancia de las relaciones pedagógicas para asegurar la continuidad pedagógica, considerando que son parte del proyecto pedagógico que cada docente implementa, y que las mismas dependen de las decisiones que tomamos al pensar y vivir la clase en el seno de nuestra propuesta didáctica.

Consideramos que promover relaciones pedagógicas de autoridad, es una forma de situarnos como docentes desde la presencia genuina, y las interacciones necesarias para desplegar las mediaciones adecuadas que acompañen a nuestros/as estudiantes en su relación con el conocimiento.

Así las relaciones pedagógicas responden a un posicionamiento ético político pedagógico desde el cuidado y la hospitalidad, para favorecer los aprendizajes desde la construcción compartida del conocimiento.

Por ello, consideramos que, para asegurar la continuidad pedagógica en términos de inclusión y garantización de la educación, basada en la construcción de conocimientos desde la participación colectiva, necesitamos configurar propuestas pedagógicas cuyos formatos didácticos promuevan relaciones pedagógicas de autoridad.

Frente a la incertidumbre de los que nos depara la pospandemia o la “nueva normalidad”, escuchamos algunos discursos que consideran la oportunidad para exhortar a innovar con las

[8] Davini (2010) denomina contenido a los conocimientos a asimilar y habilidades a desarrollar, como también modos de relación con los otros (interactuar, cooperar, desarrollar acciones colectivas, participar), modos de pensamiento (formular y sostener afirmaciones razonables, llegar a conclusiones, resolver problemas), modos y formas de expresión (comunicación oral, escrita, gráfica, del pensamiento y las emociones), actitudes y valores sociales, etc.

nuevas tecnologías dejando de lado las prácticas anteriores supuestamente perimidas, incluso vaticinando la transformación educativa con el uso exclusivo de estas tecnologías, relegando o excluyendo la presencia docente, promoviendo el autodidactismo a través del uso de paquetes tecnológicos. Otras voces, desde el rechazo a las nuevas tecnologías, exaltan las virtudes de la presencialidad habitual, deseando volver a la anterior normalidad. Merieu (2020) afirma: Temo que la prisa por «salir» de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el «regreso a la normalidad» sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un «regreso a lo anormal».

En este sentido, apostamos a la continuidad educativa, al pensar y vivir la clase desplegando relaciones pedagógicas de autoridad, independientemente que la llevemos a cabo mediante aulas presenciales, virtuales o mixtas. Pues, entendemos que los ámbitos educativos virtualizados o presenciales constituyen condicionantes, pero no determinantes del acto educativo, desde la convicción de que podemos considerarlos no como obstáculos sino como oportunidades para desplegar nuestra responsabilidad educativa.

Apostamos a promover espacio-tiempos de respeto, cuidado y hospitalidad para compartir desde lo común y lo singular, disponiendo y construyendo el conocimiento para todos y todas, a fin de garantizar el derecho a la educación, como opción necesaria para sostener la continuidad educativa en términos de inclusión.

Referencias bibliográficas

BENVEGNÚ, María A. y SEGAL, Analía (2020). “Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla?” en DUSSEL Inés, FERRANTE, Patricia y PULFER, Darío (Comp.) (2020) *Pensar la educación en clave de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe: Editorial universitaria.

BLANCO, Nieves (2002). *Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en educación.* España: Universidad de Málaga.

DAVINI, María Cristina (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.

DUSSEL, Inés (2020). “La clase en pantuflas”, en DUSSEL I. FERRANTE, P. Y PULFER, D. (Comp.) *Pensar la educación en clave de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Unipe: Editorial universitaria.

FRANCIA, Alicia (s/f) *Desde la subjetividad pedagógica tradicional a la virtual.* Revista *Iberoamericana de Educación*. España. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/issue/archive

LARROSA, Jorge (2019) *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor.* Noveduc. Argentina.

---------- (2018) *P de Profesor. (con Karen Rechia).* Argentina: Noveduc.

MEIRIEU, Phillipe (2020) *La Escuela Después… ¿Con La Pedagogía De Antes?* Mcep De Madrid. (Traducido De Http://Www.Meirieu.Com/Actualite/Cafe-Pedagogique-Ecole-Dapres.Pdf)

RECALCATI, Massimo (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.* Barcelona: Anagrama.

SOUTHWELL, Myriam (Comp.) (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Bs. As.: HomoSapiens.

STEIMAN, Jorge (2020) Conversatorio: “¿Pensar la clase virtualizada es igual que pensar la clase presencial?” UNSAM. Recuperado de: https://www.youtube.com/channel/UCeligOcDmtL1NSGWNLpAOiQ (26/08/20).

ZAMBRANO, María. (2007) “Filosofía y educación”, *en Manuscritos.* Málaga (Ágora): A. Casado y J. Sánchez-Gey.

Cita sugerida: PEREYRA, Sonia N. (2020). “Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito. Reflexiones en torno a la educación en tiempos de pandemia” en *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 46-60.

http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index

Recibido: 19 de octubre de 2020	Aceptado: 17 de noviembre de 2020

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección Dossier
Formar docentes en tiempos de pandemia

La enseñanza virtual y la virtuosidad de la enseñanza. Miradas docentes a la relación educativa en la formación inicial del profesorado

Virtual teaching and the virtuosity of teaching. Teachers' views on the educational relationship in initial teacher training

Diego MARTÍN-ALONSO[*]

Gonzalo MALDONADO-RUIZ[**]

Ana MÁRQUEZ-ROMÁN[***]

RESUMEN

Presentamos en este texto un estudio fenomenológico-hermenéutico en el que tratamos de construir sentido y significado a nuestra experiencia en la formación docente, poniendo el foco en la naturaleza de nuestra relación con los estudiantes y cómo esta se ha visto alterada con la irrupción forzosa de la educación a distancia provocada por la pandemia. Para ello ponemos en diálogo nuestras propias historias con el pensamiento de autoras y autores de diversas tradiciones, de manera que nos permita profundizar en cómo la formación online *de-forma* la formación inicial de profesorado. En este análisis establecemos tres ejes de profundización: la de-formación de los límites; la de-formación de las relaciones; y la de-formación de los espacios. El análisis termina señalando a dos lugares: 1) la relación educativa es la experiencia de un encuentro estético, esto es, relación educativa tiene una naturaleza presencial; 2) debemos buscar las maneras en que la educación a distancia, desde su singularidad y maneras particulares de proceder, pueda complementar (y no sustituir) la esencialidad de una relación que demanda la presencia de los cuerpos.

Palabras clave: formación inicial; educación a distancia; relación educativa; espacio educativo; COVID-19.

ABSTRACT

We present a phenomenological and hermeneutical study in which we try to construe meaning upon our teacher training experience, focusing on the nature of our relationship with students and on how this relationship has been disrupted due to the forced transition to remote education in the context of the Covid-19 pandemic. To do so, we establish a dialogue between our personal stories and the theoretical thoughts of authors from different theoretical traditions. This will help us to understand how online teaching distorts the initial training of teachers. This

[*] Doctor en Educación y Comunicación Social. Universidad de Málaga. Contacto: diegomartin@uma.es
[**] Graduado en Educación Infantil. Universidad de Málaga. Contacto: gonzamaldo@uma.es
[***] Graduada en Educación Infantil. Universidad de Málaga. Contacto: marquezr@uma.es

analysis focuses on three central themes: the distortion of boundaries, the distortion of relationships, and the distortion of spaces. The analysis throws light on two concluding remarks: 1) The educational relationship is the experience of an aesthetic encounter; that is, the educational relationship has a face-to-face nature); 2) We should find the ways in which remote education, with all its peculiarities, can contribute to (not substitute) the essence of a relationship that demands the physical presence of the body.

Keywords: initial teacher training; remote education; educational relationship; educational space; COVID-19.

Introducción

Antes de la situación originada por la COVID-19 me encuentro con Rosario en la escuela a la que acudo como voluntario. He tenido la suerte de acompañarla desde que tenía tres años y ahora, que tiene ocho, siempre celebramos nuestros esporádicos encuentros con la alegría del primer día. Esta vez nos abrazamos con una ilusión desbordante, pero, rápidamente, se separa con cara de asombro.

–Maestro. Sigues oliendo como cuando te conocí– me dice impresionada.

En ese momento sentí que, sin yo saberlo, también mi olor formaba parte de mi rol docente. Era un ingrediente constitutivo de la experiencia estética que supone estar en clase.

Cuando nos confinamos, la escuela pasaba a vivirse desde las limitadas pulgadas de un monitor de ordenador (en el mejor de los casos), y yo, desde mi lugar ahora como profesor universitario, intentaba hacer lo propio con las estudiantes con las que ahora trabajaba. En esta nueva experiencia, esa vivencia estética perdía elementos, porque ahora no nos podíamos ni abrazar ni, aunque suene extraño, olernos. Sin embargo, no sé muy bien por qué razón, antes de cada videoconferencia con las alumnas me perfumaba. Quizá era porque el olor me disponía de manera diferente a la relación educativa, o quizá era porque lo importante no era el cómo oliera, sino la disposición a querer ser olido, a querer atravesar los límites conscientes y racionales y, por tanto, a querer entrar en una relación profunda donde no todo es palabra o imagen definida.

(Gonzalo Maldonado-Ruiz)

El olor es algo a lo que cotidianamente no le prestamos atención y, sin embargo, cuando nos preguntan, por ejemplo, por el olor de nuestra comida favorita o de algún elemento de nuestra infancia, lo recordamos al instante. No sólo podemos describir ese olor, sino que todas las sensaciones que éste nos provoca vuelven a recorrer nuestro cuerpo casi constituyendo un saber desplegado a través de percepciones, un saber implícito no consciente (Pozo, 2014). Igual sucede con la fragancia de las personas. Cuando estamos con alguien, en relación, no reparamos en ello y, sin embargo, al igual que Rosario, lo percibimos y se vuelve esencial en el vínculo que construimos. De hecho, podemos volver a sentir la presencia de esa persona al encontrarnos con un aroma parecido en su ausencia.

El 15 de marzo de 2020 se decretó en España el estado de alarma, a causa de la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19. Todas las asignaturas que impartíamos en los grados de Magisterio y Pedagogía debieron pasar a la modalidad “a distancia”. Esto es, las clases y

tutorías se adaptaron para que pudieran impartirse de forma virtual, momento en el cual las videoconferencias, documentales, artículos y chat se convirtieron en herramientas indispensables.

Pero, ¿cómo *huele* una enseñanza *a distancia*? Esta situación nos quitó los olores del aula, de los estudiantes y del profesorado. Y, al "esterilizarse" la experiencia de aprendizaje a base de gel hidroalcohólico, desapareció algo de mayor calado. Era algo que, al igual que el olor, siempre hemos tenido en clase y que, precisamente por eso, por tenerlo delante, habíamos obviado: la presencia de los estudiantes. Y es quizá en este momento en el que deberíamos comenzar a preguntarnos hasta qué punto la distancia imposibilita la enseñanza.

Cuando hemos trabajado en la distancia las clases no han sido igual de fructíferas, aunque lo hayamos pretendido. Desde este lugar, que en cierto modo toma forma de incomodidad en nuestro rol docente, nos llama especialmente la atención la afirmación tajante de gran parte de la opinión pública: "La teleeducación, igual que el teletrabajo, llega para quedarse" (Ferrer, 2020) ¿Es eso cierto? ¿Es esto un avance para la universidad? ¿Por qué no somos capaces de aprovechar la formación virtual? ¿Qué hay en juego para que, a distancia, sintamos que falta algo?

Los medios de comunicación virtuales son herramientas idóneas para mantener una comunicación constante con el alumnado. Y, sin embargo, en estos meses hemos sentido que algo se nos escapaba. La relación con las estudiantes no ha sido igual que en las aulas. ¿Cuál es esa relación que buscamos? ¿Cómo se construye? ¿Por qué no es suficiente si la comunicación es la misma o incluso más accesible? ¿Qué se pierde cuando la relación es virtual? ¿Qué hay en la naturaleza de la relación educativa universitaria que necesita la presencia?

Estas son las preguntas sobre las que, más que responder, vamos a tratar de pensar en este texto. Y en tanto que nos preguntamos por la esencia de una experiencia, más concretamente por la experiencia de nuestra relación con los estudiantes de Magisterio, abordamos la escritura del texto desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003).

Para realizar este análisis y pensar con las preguntas antes planteadas, nos apoyaremos en nuestra propia experiencia como docentes universitarios (en formación pre- y posdoctoral) y en la obra de autores que abordan el estudio de la relación educativa desde diferentes perspectivas: tradición lacaniana, estética en la educación e investigación sobre formación docente con la experiencia y el conocimiento práctico como ejes. Así, presentamos en este texto un estudio fenomenológico-hermenéutico en el que tratamos de construir sentido y significado a nuestra experiencia en la formación docente, poniendo el foco en la naturaleza de nuestra relación con los estudiantes y cómo esta se ha visto alterada con la irrupción forzosa de la educación a distancia.

El análisis realizado es de tipo temático. Esto significa, siguiendo la tradición fenomenológica vanmaniana, que:

> se pueden utilizar los temas que van surgiendo como guías generativas para escribir el estudio de investigación. Dicho de otro modo, todo el estudio, o al menos su cuerpo principal, se divide en capítulos, partes o apartados que tratan un aspecto esencial del fenómeno que se está estudiando (Van Manen, 2003: 184).

De esta forma, hemos dividido el texto en partes, que toman forma de historias que *nos* pasan y que, desde una mirada estética que cuida nuestra sensibilidad hacia las relaciones (Kahttar y Callaghan, 2019), nos hacen reflexionar sobre aquello que es esencial, y en la mayoría de casos inconsciente, en nuestros espacios de formación. En concreto nos detenemos en tres temas y cómo estos se ven de-formados con la educación virtual y a distancia: los límites en

la relación educativa, la propia experiencia de relación y los espacios en que estas tienen lugar.

La de-formación de la formación inicial

Hablar de una *de-formación* de la educación superior puede parecer un intento por negar la enseñanza virtual, y casi un anhelo a lo que un día fue la universidad. Todo lo contrario, elegimos pensar en la idea de de-formación porque nos sugiere que la enseñanza digital no ha venido a sustituir ni replicar los espacios que antes poblábamos, sino que, de alguna manera, ha transformado su naturaleza. Así, buscamos cuestionarnos en qué lugares críticos se sitúan estas de-formaciones, de modo que nos permita proyectar nuestro pensamiento y reivindicación pedagógica, como ejercicio político, cuando todo vuelva a la "normalidad".

En concreto, nuestra experiencia nos ha llevado a detenernos a pensar desde tres lugares de de-formación: los límites, las relaciones y los espacios.

La de-formación de los límites

> *Llevamos ya dos meses con las clases a distancia. Laura, una estudiante de pedagogía, me pide cita para consultarme sobre una tarea de clase. Sin embargo, me dice, no puede conectarse en mi horario de tutoría, por lo que quedamos a una hora y día diferente. A mí en principio no me afectaba porque por las mañanas estoy en casa trabajando, no me supone una molestia una fecha u otra. Cuando llega el día, yo estoy en casa contestando otros correos, mientras espero a que se conecte a la videoconferencia, pero eso nunca llega suceder. Al día siguiente me escribe diciendo que se le había olvidado avisarme de que no podría presentarse a la cita por motivos laborales. Se queda, por tanto, sin la tutoría y sin consultarme las dudas.*
>
> *Varias semanas después me vuelve a intentar solicitar una cita: "La semana que viene tengo horario de trabajo por la mañana, ¿puede ser por la tarde?". Como en realidad sí voy a estar en casa, en principio me resulta indiferente, no parece que me vaya a suponer grandes cambios una hora u otra. Así que quedamos en tener tutoría la semana siguiente, por la tarde, nuevamente fuera de mi horario de tutoría. Esta vez sí se conecta y podemos abordar todas sus consultas.*
>
> *(Diego Martín-Alonso)*

Esto que nos pasaba con Laura, siendo anecdótico y circunstancial, expresa algo de lo que se pierde –o se transforma– en la relación educativa cuando se pasa a la distancia y lo virtual. Y es que, cuando pensamos en esta y otras escenas similares que hemos vivido junto a nuestras estudiantes, lo primero que observamos es que la enseñanza virtual, por su propia condición, crea unos límites[1] que son también virtuales. Esto es, como dice la RAE para definir lo virtual, "que tiene existencia aparente y no real".

[1] Al hablar de límites en este texto nos referimos al estudio que hace de ellos Recalcati (2014, p.32): "La experiencia del límite […] promete salvar al ser humano del abismo del goce mortífero […] sostiene el deseo como la posibilidad de alcanzar Otro goce distinto del mortífero, no implica opresión de la vida, sino su posible liberación. […] Si acepto perder parte de mi ser –si «el hombre renuncia a predominar sobre el otro y a querer vivir solo», como diría una vez más Lucrecio– mi existencia ganará sentido humano, podrá dar sentido a su presencia en el mundo, podrá

En una situación como la que nos encontramos en los pasados meses, pasando la mayor parte del tiempo en nuestros hogares, lo que antes se condensaba en espacios fragmentados de tiempo (clases, tutorías, etc.) ahora parecía diluirse. ¿Qué sentido tiene en este contexto mantener un horario de tutoría y fijar esos horarios como límites para el encuentro? ¿Cuáles son los límites? ¿Tiene sentido crearlos? ¿Pierden en la distancia su virtuosidad los límites para el encuentro educativo?

Teniendo en cuenta la premura con la que las universidades han tenido que adaptarse a la tele-educación, y la dificultad que esta celeridad ha dejado para la reflexión docente, muchas prácticas se han transformado en lecciones magistrales virtuales o en un catálogo de vídeos como si de un servicio de "streaming" se tratara. De hecho, las herramientas de videoconferencia no tardaron en actualizar sus programas para añadir una opción para grabar esas clases en directo y que pudieran ser vistas en otro momento. En este contexto, con la docencia *virtual*, podría desaparecer la *virtuosidad* de la enseñanza, y la formación universitaria se convertiría en una acumulación de conocimiento en la que nosotros, los docentes, nos convertiríamos en un recurso –inerte– más.

No queremos afirmar con esto que los momentos de encuentro virtual no pudieran promover (con una ratio menor, eso sí) la construcción de una relación educativa. Lo que planteamos es que la clase, como experiencia estética, supone un momento de encuentro único, "un momento de velocidad e intensidad puras, como cuando un cuerpo nadador se convierte en onda y se suspende momentáneamente en nada más que una intensidad de fuerzas y ritmos" (Davies, 2014: 71).

Entonces, ¿qué diferencia *la clase*, la relación docente-estudiante, de otros recursos formativos como libros o documentales? La enseñanza, también la formación docente, debe orientarse al proceso de subjetivación, esto es, "al surgimiento de la subjetividad humana" (Biesta, 2017: 36), y que "tiene que ver con la emancipación y la libertad, y con la responsabilidad que viene con esa libertad" (Biesta, 2017: 23). Y el proceso de subjetivación no ocurre con la acumulación de información, sino cuando se hace de la vivencia una experiencia (Van Manen, 1998, 2003). Esto es, cuando lo vivido nos atraviesa y construimos de ello algo propio, un saber encarnado y contextualizado en lo vivido (Delory-Momberger, 2020; Martín-Alonso, 2019). En otras palabras, la acción se convierte en un elemento fundamental de la formación inicial al suponer la vía en donde las estudiantes se encuentren con aquello que les constituye como maestras y que, por su larga trayectoria en el sistema escolar, forma parte de su conocimiento práctico; es decir, del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores que "operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia y que condicionan su percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación" (Pérez Gómez, 2017: 17). Esto es lo que, desde otros lugares, se ha llamado como "saber de la experiencia":

> Apelar a la noción de "saber de la experiencia" es un modo de referirse a la necesidad de cuidar el desarrollo personal de un modo de saber y de "ir sabiendo", una disposición que no tecnifica ni fija lo sabido y lo hecho, sino que, a la vez que busca una orientación práctica, se pregunta por el sentido y por la capacidad de revivir de nuevo cada vez ese sentido en el hacer (Contreras, 2013: 131).

Cuando hablamos de experiencia aquí nos referimos a la construcción que hace el estudiante de lo vivido, tras lo vivido. Es una narración que nunca tiene una correspondencia plena con lo acontecido o, mejor dicho, no podemos saber su grado de correspondencia con lo ocurrido; pero, en cualquier caso, se sostiene en lo vivido. Y lo vivido es siempre contextual, todas las experiencias se sitúan en un contexto determinado, singular y único. Es decir, "no hay, ni

participar en la vida de la ciudad, tendrá derecho de ciudadanía en la comunidad de los hablantes y de los mortales".

podrá haber nunca, una especie de 'situación en general' o 'en abstracto'" (Bárcena et al., 2006: 250). Y por eso mismo, el lugar del educador, para ser considerado como tal, es un lugar de presencia, una presencia provocadora (en su sentido estético) como confrontación externa para el desarrollo del pensamiento práctico (Pérez Gómez, 2017, 2019).

La enseñanza requiere, entonces, presencia. De lo contrario corre el riesgo de convertirse en transmisión de información. ¿Por qué?, ¿qué hay en la naturaleza de la relación educativa que hace que no sea posible, aun con todos los medios técnicos y tecnológicos de la era digital?

Llegamos aquí al punto con que iniciábamos este epígrafe cuando decíamos que no es posible construir unos límites en la enseñanza virtual. Es en este sentido en que nos ha iluminado la situación de emergencia sanitaria que nos ha obligado, por motivos de seguridad, a distanciarnos físicamente de nuestros estudiantes. Con la enseñanza a distancia nos ha sido complejo, si no imposible, establecer límites –como en la escena narrada con Laura–. Y en la medida en que se han evaporado los límites, también lo ha hecho la posibilidad de orientar las clases al desarrollo de saberes experienciales.

Los límites nos marcan lo que podemos y no podemos hacer. Delimitan los márgenes de lo posible y, con ello, de lo vivido. Y en tanto que lo vivido tiene lugar dentro de unos límites, es dentro de esos mismos límites donde damos sentido y significado a lo vivido y, en consecuencia, donde se producen los procesos de subjetivación. Es decir, es dentro de los límites donde es posible la construcción de un yo y, en nuestro caso en la formación docente, empezar a pensar y vivirse las estudiantes como maestras. Esto es lo que Recalcati (2015) expresa como la "experiencia virtuosa del límite".

Podemos concluir así que los límites sólo se pueden construir en presencia, porque tienen que ver con el hacer, con lo vivido, con la experiencia radical y corpórea. Por tanto, la construcción de unos límites que hagan posible la relación educativa requiere la presencia física y simbólica de los cuerpos en relación, en lenguaje discursivo (Grosso, 2017).

Así, en nuestro intento de no negar la enseñanza virtual, pero sí cuestionarla, miramos al futuro preguntándonos: ¿Es posible una presencia cuando "no se está"? ¿Qué se hace esencial en la construcción de una relación mediatizada por la conexión de internet? ¿Cómo se vive la relación educativa en la educación a distancia? ¿Cómo se deforma la relación?

La de-formación de las relaciones

En las primeras sesiones del proyecto de enseñanza coordinada que realizamos en el Grado en Educación Infantil[2] llevamos a cabo una actividad donde las estudiantes desayunan mientras comienzan a verbalizar y a poner en contraste aquello que piensan sobre su lugar como maestras, el de la escuela y las infancias. Este curso las estudiantes se organizaron para traer todo lo necesario para que nadie se quedara sin comer. Este supone el momento inicial (de muchos otros que vendrán) donde les invitamos a pensar alrededor de la comida, algo que incluso nosotras como equipo docente solemos hacer en un intento de "humanizar" nuestro lugar profesional que, a veces, sufre el riesgo de vivirse como anexo a nuestras biografías.

Cuando nos confinamos, en el inicio de nuestros encuentros virtuales, parecía que esa "humanización" se había disipado un poco para ser ocupada por la corrección y el decoro. Poco a poco, fui

[2] Proyecto coordinado de las asignaturas de "Hacia una escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas", "Didáctica de la Educación Infantil" y "Organización Escolar en la Educación Infantil", con una larga trayectoria que se puede consultar en Soto et al. (2016) y Peña et al. (2016).

invitando a las estudiantes a desayunar mientras charlábamos, en un intento de replicar la dinámica que generábamos en la presencialidad. Es cierto que esto ayudó a generar otras sintonías, pero la réplica se veía truncada al tener una naturaleza diferente: compartíamos el tiempo de desayunar, pero realmente no estábamos compartiendo nuestro desayuno.

(Gonzalo Maldonado-Ruiz)

Cuando las clases eran presenciales tratábamos de crear un espacio amable y, por ello, nos preocupábamos por compartir el desayuno. No se trataba tanto de comer todos del mismo plato, sino de la experiencia del convivio. De hecho, aunque no llegáramos a desayunar lo mismo, siempre aparecía un "qué bien huele… ¿qué traes?", o un "qué buena pinta tiene eso". El desayuno del otro se convertía así en parte de nuestra experiencia. Más allá de lo anecdótico, aquí se pone en juego una dimensión propia de la condición humana y, con ello, de la formación de docentes. Y es que, como nos dice Lacan, el yo se hace en relación con el otro. No basta con la imagen y la palabra del otro vista a través de la pantalla, una reducción que no "nos roza". Porque no es igual desayunar juntos, en presencia, en la misma mesa, que cada quien en la suya y a distancia.

Para pensar en esto nos resulta revelador el concepto, de tradición lacaniana, de la ley de la comensalidad (Consenza, 2019), que se define por dos condiciones:

> a) la relación del ser humano con la comida implica siempre la relación con el otro, y que b) dicha relación con la comida y con el otro está reglamentada por el Otro […] Esta ley general lleva consigo toda una compleja articulación que se compone de capítulos fundamentales, inherentes a los tiempos, los lugares y los modos de la práctica convivial. En torno a ellos, una historia de larga duración ha sedimentado […] las escansiones públicas invariables y los rituales-base, el sistema de distribución "política" de los lugares en la mesa, en breve, todo el ordenamiento normativo regulador de la experiencia alimentaria (Consenza, 2019: 38-39).

La ley de la comensalidad actúa como una suerte de concreción de la ley de la castración en el ámbito de la alimentación. Dicho de otro modo, es a través de la ley de la comensalidad, al interiorizar los límites que esta trae, que se humaniza la criatura, una humanización simbólica del consumo alimentario que lo arranca del "yugo de su bestialidad" (Consenza, 2019: 39). Así es que comemos siempre en el campo del Otro e, inevitablemente, en relación con el otro. Pasamos de lo instintivo a lo simbólico, a la construcción de un yo, de una subjetividad, en el momento en que nos ponemos en relación con el Otro. En otras palabras, accedemos a lo humano, en el campo alimentario, a través de la asunción y puesta en juego de unos límites y unos significados compartidos. En otras palabras, "el punto de partida ontológico es la relacionalidad, no la individualidad" (Murris y Borcherds, 2019: 198).

Así, la humanización, y con ello el proceso de subjetivación, solo es posible con la experiencia radical de la alteridad. No podemos ocupar un lugar simbólico en la mesa, en relación con los demás, si estamos solos ante la pantalla: la opcionalidad *del lugar* en relación al Otro se ve condicionada al funcionamiento de un algoritmo. Tampoco podemos, por poner otro ejemplo, respetar que a cada quien le corresponde un trozo de tarta si estamos solos en casa. De hecho, podríamos comerlo *todo*, *sin límites* para con el otro, porque no hay un otro. De igual forma, el profesor no puede ocupar un lugar simbólico si no ocupa antes uno físico en el aula.

¿Qué tiene que ver esto con la formación docente y la educación a distancia? Lo primero que debemos considerar al abordar esta cuestión es el paradigma epistemológico en que nos situamos y, con ello, la manera de entender la formación docente que defendemos.

Entendemos, apoyándonos en autores e investigaciones que nos preceden (Contreras, 2016; Huber et al., 2011; Pérez-Gómez, 2012; Van Manen, 1998), que el oficio docente es relacional. Son las maestras y maestros quiénes deben ponerse en juego, en primera persona (Piussi y Mañeru, 2006) y son ellas quienes deben deliberar, decidir y actuar (Schwab, 2013). La formación de profesorado no puede, entonces, enfocarse a la transmisión de modelos y teorías para que los docentes apliquen en su práctica. Por tanto, nos orientamos a una formación que busca que las estudiantes de magisterio puedan pensarse como maestras, poniéndose en relación con los modelos y teorías pedagógicas, no para aplicarlos, sino para, desde ellos, poder pensar en sus inquietudes y necesidades como futuras docentes. En consecuencia, en este complejo entramado que supone el proceso de subjetivación, tiene lugar un encuentro político con el Otro que demanda, inexcusablemente, el encuentro radical de docente y estudiante.

Aparece así una falla de la educación a distancia, la falta que nos dificultaba construir una relación fructífera con las estudiantes y entre ellas mismas. Y es que en la naturaleza de la relación educativa hay algo común, hay una experiencia compartida. No se trata de hacerse a uno mismo y por sí mismo, porque esto no es posible. Sino de hacerse a uno mismo en relación con el Otro (Recalcati, 2016).

No es casual, desde esta perspectiva, que en la distancia no sea posible una *danza gastronómica* como la que vivíamos en el aula. En el convivio no hay una relación con la comida, sino con el Otro. Es una experiencia de alteridad. Cuando vas a coger del plato a donde yo me dirijo, me freno. Cuando queda una galleta, antes de cogerla, pregunto si alguien la quiere. Porque puedo traer la leche de avena hoy, que sé que te gusta especialmente a ti. Es una dinámica de sintonía y de cuidado que nos hace sentir que las estudiantes están presentes en la relación.

Se trata entonces la formación docente de un espacio de creación compartido, donde cada quien lleva su deseo, lo pone en juego (Recalcati, 2016) y va dando sentido a lo que va viviendo desde su historia. Recreando lo que ya traía. Dependerá de lo que cada quien lleve al aula –la invitación del profesor y la historia del estudiante– lo que se vaya a crear en ese espacio.

Y si tomamos la idea de educación como experiencia de encuentro estético, no podemos dejar de pensar que nuestro cuerpo también se encuentra en un espacio, uno que condiciona cómo nos disponemos a la relación educativa. Aparecen así nuevas cuestiones para pensar: ¿Existe un *lugar de encuentro* en la virtualidad? ¿Es posible construir una intersubjetividad estética que se deja afectar kinestésicamente por la alteridad cuando estamos *a distancia*? ¿Cómo se deforman los espacios en la educación a distancia?

La de-formación de los espacios

Han pasado unos pocos días desde que las universidades y escuelas se cerraron. En una búsqueda a contrarreloj de maneras y recursos para adaptarnos a la "modalidad on-line" (así la llamaron), mis compañeras de docencia y yo decidimos vernos en una reunión virtual. Nos saludamos y, tras unas bromas para intentar descomprimir la evidente tensión, una compañera me dice: "Qué fondo más bonito has puesto con los libros. Voy a coger un cuadro que tengo por aquí y lo coloco detrás para dar color". Van pasando los días y las semanas y, poco a poco, vamos controlando incluso la iluminación para aparecer bien en plano. De hecho, nuestros fondos se vuelven tan iconográficos que, si cambiábamos de "plató" por algún motivo, siempre comentábamos la nueva localización. Sin embargo, todo ese cuidado que hacíamos de lo que aparecía en plano, se transformaba cuando salíamos de sus márgenes.

Aún recuerdo mirar hacia abajo en alguno de los seminarios virtuales y verme con el pantalón de pijama, mi manta y mis zapatillas de estar por casa.

(Gonzalo Maldonado-Ruiz)

De manera sutil y silenciosa, nuestros hogares se han convertido en los últimos tiempos en los escenarios donde los encuentros y relaciones intentaban tener lugar. Hablamos de intentar porque, ¿hasta qué punto una estantería estratégicamente colocada en el fondo del plano de una webcam puede suponer un lugar digno para el encuentro? ¿Qué es lo que caracteriza a un espacio como lugar?

En los últimos tiempos parecía que íbamos dejando atrás la disposición de las aulas en las que los estudiantes se sentaban uno detrás de otro, con una parte de la mirada colocada sobre la nuca de la persona de delante y la otra en el docente de turno que iba a predicar el pretendido conocimiento científico universal (Korthagen, 2008). De este escenario se ha ido dando paso, poco a poco, a otros que se constituían como lugares donde la cuestión espacial podía suponer otra subjetividad con la que entrar en relación (Santos Guerra, 1977, 1993). Y como un tsunami, la *enseñanza confinada* nos ha vuelto a colocar sentados, con la mirada volcada en lo que ocurre en 15 pulgadas (con suerte) de monitor.

Esta es una disposición espacial que no sólo conduce a la pasividad, sino que reduce las posibilidades de una experiencia educativa a unos márgenes muy reducidos. Mientras que la realidad virtual promete algo similar a un mundo de posibilidades infinitas, lo cierto es que el *espacio* que nos ofrece para la acción, para el hacer, es limitado. ¿Cómo se encaja la complejidad de desarrollar el pensamiento práctico en apenas unas pulgadas? Difícilmente se pueden acoger las dimensiones que transgreden lo discursivo si fragmentamos, de manera literal, a las personas. En la mayoría de las propuestas educativas online hemos acogido al *busto* de cada quien y no a la persona. Hemos primado la vista y el oído, mientras que el resto de los sentidos han quedado reservados para el espacio de lo íntimo. Curioso es este giro en un momento en el que los debates educativos ya habían asumido que es *toda* la persona la que se encuentra *en clase* y que, por tanto, teníamos que acoger y trabajar con su mundo tácito, experimental y emocional.

Por ejemplo, antes de que la pandemia cambiara nuestras vidas, las estudiantes de Educación Infantil (en el marco del proyecto coordinado antes mencionado) desarrollaban un trabajo grupal apoyado en una experiencia escolar real y que tenía como finalidad diseñar un ambiente de aprendizaje para niños y niñas de Educación Infantil que acudían a la facultad. Este proyecto seguía el modelo de "Lesson Study", y se diseñaba cooperativamente. Las estudiantes lo llevaban a la práctica, revisaban, y volvían a llevar a la práctica con un grupo de niños y niñas diferentes. Después de la primera intervención con los niños y niñas, era bastante común que las estudiantes vivieran un conflicto interno por no saber cómo posicionarse de manera respetuosa con las niñas y niños que, al mismo tiempo, no entraran en contradicción con sus propias teorías proclamadas.

Estos escenarios, provocadores de desequilibrio y desborde, son algunos de los que removían ese mundo tácito de las estudiantes con las que trabajamos. Un espacio de acción que ponía a las estudiantes en el abismo, en la necesidad de reformulación de ideas arraigadas para empezar a reconstruir, a través de la reflexión sobre la acción (Schön, 1992), otras ideas nuevas acerca de qué supone ser docente. Es un desborde de alteridad de las propias expectativas diseñadas y proyectadas. A las estudiantes mencionadas, el propio proceso les estaba revelando en ese momento la diferencia abismal entre el diseño de una propuesta y el hecho impactante de saberte maestra. Parecía necesitar ponerse en juego y entrar en crisis para encontrar sentido a su experiencia y su lugar como docente.

La enseñanza virtual, sin embargo, nos ha robado este espacio de acción y, con ello, la reflexión sobre la acción. Se trata no solo de la oportunidad de "poner en práctica lo que se

aprende" (como en la escena narrada) sino de considerar la acción como un momento de crisis donde, debido a la incertidumbre y a la ausencia de respuestas fijas, afloren aquellos elementos tácitos que no suelen componer nuestros discursos.

Y es que, como venimos exponiendo, el oficio docente es relacional, una profesión "de contacto". Y ahora nos toca enseñar y aprender "sin contacto". Les toca a las estudiantes de magisterio aprender a crear vínculo con la infancia, pero sin la infancia. A generar contextos de aprendizaje sin un espacio que los sustente, sin un lugar de encuentro, porque ha desaparecido el espacio del aula, el de los pasillos, la cafetería, e incluso el de la calle. La enseñanza virtual nos restringe las oportunidades de diálogo, vínculo y "apego espacial" (Pilowsky, 2014) que a menudo generamos con los lugares. Todo aquel espacio que, en algún momento, formó parte de la experiencia universitaria queda ahora reducido a los márgenes de una pantalla que limita la posibilidad de acción y de vivencia.

No obstante, a pesar de sus limitaciones, si negamos de forma tajante la educación a distancia podremos descuidar las potencialidades que esta pueda ofrecernos. Mientras que señalamos las pérdidas de espacios como lugares en la formación virtual, asistimos también a videoconferencias donde, a través de ventanas en una pantalla, entramos en los hogares de compañeros y estudiantes. Parece que hemos dejado atrás el espacio de lo común para acceder, al menos a nivel visual, al espacio de lo íntimo. ¿Hemos pensado las potencialidades y dificultades que esto puede tener en nuestras propuestas de formación? Sin duda, intentar construir relación con las estudiantes desde sus hogares puede suponer una oportunidad para que se escuchen a sí mismas en su cotidianidad y en conexión con los conocimientos a los que se van acercando en las clases. Esto no sólo es uno de los movimientos cruciales en el desarrollo del pensamiento práctico, sino que además es una *acción política* que nos permite "comprometernos" (Manyozo, 2016) con nuestras teorías proclamadas. Sin embargo, al mismo tiempo que esta puede ser una potencialidad educativa, también debemos plantearnos si el "intento de presencia" en tantos espacios al mismo tiempo, nos puede dejar sin lugar.

Un cierre

Los recursos digitales han hecho que podamos readaptar nuestra docencia con relativa rapidez a la distancia a la que nos ha obligado la alarma sanitaria. Así, a través de la enseñanza virtual hemos podido continuar las clases, aunque haya sido de forma distinta. Sin embargo, en esta "forma distinta" hemos sentido una incomodidad, parecía que algo se nos escapaba y se perdía.

Para pensar en eso que se nos desvanecía nos hemos orientado a la pregunta por la esencia de la relación educativa en la formación docente y cómo esta se ha visto de-formada con la educación a distancia. A través de este ejercicio de reflexión hemos llegado a observar, junto con otras y otros autores, que la relación educativa tiene una naturaleza presencial. No pretendemos con esto desdeñar las potencialidades formativas de la educación virtual. En la situación en que nos encontramos se hace imperante pensar *desde* lo que el contexto digital nos ofrece y *con* lo que el contexto digital implica; de manera que podamos vivir su complementariedad con la presencialidad y no vivir en un constante anhelo de lo que podría ser y no es. Pero eso lo dejamos para otro texto. El foco de este artículo está no en las virtudes o limitaciones de la enseñanza virtual, sino en la naturaleza de la relación educativa y en qué medida esta requiere la presencia de los cuerpos en relación.

A modo de síntesis, podemos concluir que la docencia es un oficio relacional, exige un ejercicio de comprensión (Martín-Alonso et al., 2019; Van Manen, 1998) de la experiencia del alumnado y de sus necesidades para poder acompañarle en su proceso de maduración. Se trata de un movimiento de "salida" dirigido al encuentro con el otro. Por esto es que Biesta (2017) habla de la enseñanza como una visita:

> [Visitar] es pensar en los pensamientos propios pero en una historia muy diferente de la propia, permitiéndote a ti mismo de ese modo la "desorientación que es necesaria para comprender exactamente cómo el mundo le parece diferente a otra persona" (Disch, 1994, p.159) […] Visitar no es, por tanto, ver a través de los ojos de otra persona, sino ver con tus propios ojos desde una posición que no es la propia –o, para ser más precisos, en una historia muy diferente de la propia (Biesta, 2017: 136).

Si el oficio docente es esta visita ¿cómo vamos a enseñar a las estudiantes de Magisterio sin salir de sus hogares? Sin el encuentro en el aula no es posible una reflexión, precisamente, sobre lo vivido en las aulas. Desde nuestras casas no podemos ponernos en juego ni pensar en nuestras experiencias con la misma radicalidad y plenitud. En otras palabras, el desarrollo del tacto pedagógico demanda el encuentro radical de docente y estudiante, no basta con la imagen en la pantalla. Es necesario el viaje al aula para el encuentro.

Así, la visita simbólica a la experiencia del otro demanda un viaje físico que haga posible el encuentro. La odisea del viaje se convierte de esta manera en parte de la experiencia educativa: calculamos el tiempo que vamos a tardar para llegar en hora; escuchamos conversaciones que luego vinculamos a los saberes que en clase construimos; aprovechamos para poner en suspensión otras cuestiones que consideramos menores y comenzamos a pensar en lo que vendrá en la sesión de hoy… Porque solo al salir de los muros del yo –quizá representados en este viaje en las paredes del propio hogar– es posible el proceso de subjetivación. Esto es, "la enseñanza sólo tiene significado cuando conlleva 'trascendencia', es decir, cuando algo viene de fuera y trasciende a la persona 'que aprende'" (Martín-Alonso, 2019: 69)". El ir a clase se convierte en un viaje que es físico, pero también simbólico. Dicho de otro modo: para estar en clase primero hay que ir a clase. Nos situamos *afuera* (Vilanova Buendía, 2014) para que la experiencia nos cale, tanto como la lluvia nos moja si salimos sin paraguas, sin protección. Puede que a esto se refiriese Teresa Punta (2013: 52) cuando ponía el encuentro en el centro de la enseñanza: "si en la escuela no se da el encuentro, no hay escuela".

Referencias bibliográficas

BÁRCENA, Fernando, LARROSA, Jorge, y MÈLICH, Joan Carles (2006). "Pensar la educación desde la experiencia", en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259.

BIESTA, Gert (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

BLANCO, Nieves, MOLINA GALVAÑ, Dolo, y ALBIOL GONZÁLEZ, Clara (2016). "Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente", en *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (223-256). Barcelona: Octaedro.

BRUNER, Jerome (1997*). La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CONTRERAS, José (2013). "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27. 3), 125-136.

---------- (Ed.). (2016). *Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.

COSENZA, Doménico (2019). *La comida y el inconsciente*. Madrid: NED.

DAVIES, Bronwyn (2014). *Listening to children: Being and becoming*. New York: Routledge.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2020). "Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes",* en *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15. Recuperado de: https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770

FERRER, Jordi (2020) “La teleducación post-COVID: así transformará la tecnología las formas de dar clase y de evaluar”, en *La Razón*. Recuperado de: https://www.larazon.es/tecnologia/20200504/f6we76ijvfg4naisyzbtxxevzu.html (21/7/2020).

GROSSO, José Luis (2017). *En otras lenguas. Semiopraxis popular-Intercultural-Poscolonial como praxis crítica*. Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE.

HARGREAVES, Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (5.a ed.). Madrid: Morata.

HUBER, Janice, MURPHY, Shaun y CLANDININ, Jean (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children’s lives in motion*. Bingley United Kingdom: Emerald.

KHATTAR, Randa y CALLAGHAN, Karyn (2019). “Learningliving: Aesthetics of Meaning Making” en *Feminist Research for 21st-century Childhoods. Common Worlds Methods* (pp. 179-186). London: Bloomsbury Academic.

KORTHAGEN, Fred (2008). “Teacher Education: a Problematic Enterprise”, en *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education.* (pp. 1-19). Routledge.

MANYOZO, Linje. (2016). The pedagogy of listening. *Development in Practice*, 26 (7), 954-959.

MARTÍN-ALONSO, Diego (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* [Universidad de Málaga]. Recuperado de: https://hdl.handle.net/10630/19311

MARTÍN-ALONSO, Diego, BLANCO, Nieves, y SIERRA, Eduardo (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (1), 103-122.

MURRIS, Karin, y BORCHERDS, Cara (2019). “CHILDING: A different sense of time”, en *Feminist Research for 21st-century Childhoods. Common Worlds Methods* (197-208). London: Bloomsbury Academic.

PEÑA, Noemí, SERVÁN, María José, y SOTO, Encarnación (2016). “Creando ambientes de aprendizaje a través de la Lesson Study en la formación inicial de docentes de infantil” en *Renovación pedagógica en educación superior* (1). Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, 15-21.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

---------- (2017). P*edagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

---------- (2019). “Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad”, en *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. Recuperado de: https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio, SOTO GÓMEZ, Encarnación, y SERVÁN NÚÑEZ, María José (2015). “Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29.3 (84), 81-101.

PILOWSKY, Myriam (2014). *Apego espacial. La lugaridad en el aprendizaje.* Ediciones de la Junji (Junta Nacional de Jardines Infantiles).

PIUSSI, Anna María y MAÑERU, Ana (Eds.). (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.

POZO, Juna Ignacio (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.

PUNTA, Teresa (2013). *Señales de vida*. Buenos Aires: Lugar.

RECALCATI, Massimo (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.

---------- (2015). *¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna*. Barcelona: Xoroi.

---------- (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1977). "El espacio como factor educativo", en *Revista Española de Pedagogía,* 135, 81-91.

---------- (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de pedagogía,* 213 (185), 55-58.

SCHÖN, Donald Alan (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós.

SCHWAB, Joseph Jackson (2013). "The practical: A language for curriculum", en *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 591-621. Recuperado de: https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152

SOTO, Encarnación, SERVÁN, María José, y CAPARRÓS, Rosa (2016). "Otra escuela posible: Claves para reconstruir el conocimiento práctico en el contexto universitario", en *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 157, 5-15.

VAN MANEN, Max (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

---------- (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

VILANOVA BUENDÍA, Alejandra Manena (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los «niños» ante «formas otras» de conocer y vivir*. Universidad de Barcelona, Doctorado en Educación y Sociedad.

Cita sugerida: MARTÍN-ALONSO, Diego; MALDONADO-RUIZ, Gonzalo y MÁRQUEZ-ROMÁN, Ana (2020). "La enseñanza virtual y la virtuosidad de la enseñanza. Miradas docentes a la relación educativa en la formación inicial del profesorado" en *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 61-73.

http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index

Recibido: 5 de octubre de 2020	Aceptado: 10 de noviembre de 2020

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección Dossier
Formar docentes en tiempos de pandemia

El impacto de la virtualidad en los procesos de aprendizaje en el Profesorado de Inglés del IFDC-SL

The impact of virtuality in the learning processes in the English Teaching Training Track at the IFDC-SL

Alicia Rita COLLADO[*]

Romina Susana FESSIA[**]

Facundo Ezequiel MORALES SUAREZ[***]

RESUMEN

La situación de confinamiento causada por la pandemia de Covid-19 obligó a todos los niveles del sistema educativo nacional a dar una respuesta inmediata al implementar un sistema de enseñanza virtual para el cual tanto estudiantes como docentes no estaban preparados. En este contexto, este trabajo intenta conocer el estado de situación, las dificultades y las percepciones de los y las estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL en relación a sus procesos de aprendizaje en la virtualidad en el primer cuatrimestre del año 2020. Para ello, se realizó un estudio exploratorio, de tipo mixto cuantitativo-cualitativo, en el que se aplicó una encuesta indagando acerca de aspectos contextuales, tecnológicos y pedagógicos de estos procesos. Los resultados obtenidos permiten aproximarnos al estado de situación de nuestros estudiantes en cuanto a los recursos con los que cuentan, sus realidades laborales, personales y académicas, las dificultades tecnológicas y pedagógicas experimentadas y las valoraciones de sus propios procesos de aprendizaje. Además de visibilizar diversas tensiones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los resultados también permiten vislumbrar los avances que se han alcanzado en el campo de la enseñanza en la virtualidad y los desafíos que quedan por sortear. Ante la posibilidad de continuar el dictado de clases en la modalidad virtual, conocer el estado de situación de nuestros estudiantes nos permitirá realizar ajustes pertinentes en los programas de enseñanza del próximo cuatrimestre.

Palabras clave: COVID; Profesorado de Inglés; virtualidad; procesos de aprendizaje.

ABSTRACT

The current situation caused by the Covid-19 pandemic demanded an immediate response from the educational system at all levels by implementing a virtual teaching system for which both students and teachers were not well-prepared. In this context, this work intends to obtain

[*] Mgter. en Inglés Mención Literatura Angloamericana por la UNRC. IFDC-San Luis. Contacto: alicollado@gmail.com
[**] Lic. en Inglés por la UNRC, IFDC-San Luis. Contacto: rominasfessia@gmail.com
[***] Prof. de Inglés por el IFDC-San Luis. IFDC-San Luis. Contacto: facundoems@gmail.com

a view of the situation, the difficulties and the perceptions of the students of the English Teaching Education program at the IFDC-SL in relation to their virtual learning processes in the first semester of 2020. To achieve this aim, we carried out an exploratory study, following a mixed quantitative-qualitative logic, in which a survey was applied, inquiring about contextual, technological and pedagogical aspects of these processes. The results obtained allow us to approach the state of the situation of our students in terms of the resources they have, their personal, professional and academic realities, the technological and pedagogical difficulties experienced during the confinement and their personal evaluations around their own learning processes. In addition to making visible various tensions and shortcomings between the teaching and learning processes, the results also allow us to glimpse into the progress that has been made in the field of virtual teaching and the challenges that remain. Considering the possibility of continuing the teaching of classes in the virtual mode, knowing the status of our students will allow us to make pertinent modifications and adjustments in the teaching programs of the next semester.

Key words: COVID; English teaching education; virtual learning; learning processes.

Introducción

La pandemia originada por la expansión del Covid-19 y el creciente número de infectados a causa de esta emergencia sanitaria pusieron en jaque diversas áreas de la sociedad en todos los continentes, evidenciando la escasez de recursos para el cuidado de salud, la inestabilidad de los sistemas económicos, la vulnerabilidad de las fronteras, la creciente recesión económica y el desempleo, las diversas crisis políticas y sociales, el crecimiento de las desigualdades socioeconómicas, entre otras. En nuestro país, esta situación de incertidumbre fue exacerbada por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), el cual obligó a la realización de cambios en la vida diaria que se adaptaran al nuevo escenario.

En el campo de la educación, el confinamiento obligó a la implementación de un sistema de enseñanza en entornos virtuales en un lapso de tiempo muy acotado y sin el planeamiento, la formación y los recursos necesarios para una implementación exitosa. Si bien la enseñanza en entornos virtuales ya estaba ganando terreno, principalmente como entorno de apoyo y/o complemento en propuestas formativas presenciales en distintos niveles educativos, y como entorno de formación para propuestas formativas en el nivel superior y/o universitario, que incluyen desde cursos de posgrado, extensión y actualización profesional, hasta programas completos de formación de grado y/o posgrado en entornos virtuales, la inmediatez de la pandemia llevó a la implementación de una virtualidad improvisada en todos los niveles educativos de manera simultánea, que buscó en primera instancia adaptar y replicar un sistema de enseñanza tradicional a un entorno virtual. Esta implementación sin el diseño y planeamiento necesarios sin duda acentúo, y visibilizó, problemáticas ya existentes en el campo de la educación, no solo a nivel pedagógico-didáctico sino en términos de las desigualdades de recursos y de acceso a la educación de diversos sectores de la sociedad.

En la provincia de San Luis, el estatus epidemiológico aún nos mantiene alejados de las aulas en todos los niveles educativos. El Profesorado de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC-SL), como las demás instituciones de educación superior de la provincia y el país, se vio interpelado por este contexto incierto y preocupante. Luego de transitar varios meses bajo la modalidad de enseñanza virtual, consideramos necesario detenernos, mirar hacia atrás y reflexionar acerca del impacto de esta modalidad en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes de los y las estudiantes del Profesorado de Inglés, deviniendo éste en nuestro problema de investigación. Para ello, se realizó un estudio exploratorio a partir de una encuesta aplicada a los y las estudiantes del Profesorado de Inglés

en la que se indagó acerca de aspectos contextuales, tecnológicos y pedagógicos del aprendizaje mediado por la virtualidad.

Los objetivos que se perseguían eran:

a) Conocer y comprender el estado de situación de las y los estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL en términos de los recursos tecnológicos disponibles, su uso e implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su propia valoración de las dificultades atravesadas en las etapas de aislamiento y distanciamiento social obligatorio de primer cuatrimestre del 2020.
b) Obtener información concreta acerca de algunos aspectos contextuales, tecnológicos y pedagógicos de este proceso de enseñanza-aprendizaje para encontrar áreas de mejora e identificar fortalezas con el fin de optimizar las prácticas educativas del IFDC-SL, a partir del análisis de estos datos como insumo para la planificación y toma de decisiones estratégicas.

En este trabajo se exploran, por un lado, los posicionamientos teóricos en torno a la virtualidad como entorno de aprendizaje, enfatizando en los modelos pedagógicos más relevantes. Por otro lado, se describe el contexto de situación de las y los estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL durante la cursada virtual en los meses correspondientes al primer cuatrimestre (marzo-junio 2020) a partir de los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los y las estudiantes de la carrera. Asimismo, se analizan las principales dificultades experimentadas por las/los estudiantes en este período en relación a aprender en la virtualidad. Por último, se reflexiona acerca de los aprendizajes que nos deja esta primera etapa de enseñanza mediada por la virtualidad y del camino que nos queda por recorrer ante este nuevo panorama, que demanda cambios significativos tanto en los modelos de enseñanza como en las formas de aprender, para vislumbrar y construir una educación superior más inclusiva y significativa.

Marco teórico

Entornos virtuales de aprendizaje: el nuevo escenario

Entender los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje requiere un posicionamiento teórico que a su vez determina los roles que se le asignan a los diversos actores y recursos que conforman el acto pedagógico. Comprender estos procesos en un contexto atípico puede resultar complicado en un principio cuando muchas veces se escucha decir que la teoría se encuentra alejada de la práctica o que la teoría describe ideales difíciles de alcanzar. Desde nuestra postura, docentes de futuros docentes, sostenemos que reflexionar sobre lo que se hace y por qué se hace ayuda a vislumbrar respuestas a problemáticas que se han visto acentuadas por las circunstancias que se han suscitado desde principio del ciclo lectivo. Una lectura apresurada del estado de situación fallaría en reconocer los avances que se han realizado en relación a la adecuación al contexto actual que hace aproximadamente dos décadas viene requiriendo una incipiente incorporación de herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Dos décadas que no vieron avances tan notorios en materia de TIC aplicadas a la educación como sucedió en estos últimos tres meses. Es por ello que se torna necesario ofrecer un recorrido teórico que sustente las prácticas educativas como están planteadas actualmente y nos permita vislumbrar el panorama que nos aguarda a la vuelta al aula física.

Debido a los cambios culturales introducidos por las nuevas tecnologías, los actores de la práctica educativa necesitan desarrollar una multiplicidad de alfabetismos para comunicarse de manera eficiente y competente y funcionar dentro de los diferentes ámbitos semióticos en

los que se encuentran inmersos. Gee (2004) define a los ámbitos semióticos como un conjunto de prácticas sociales que utilizan una o más modalidades de comunicación de significados. Asimismo, explica que la multiplicidad de alfabetismos, además de decodificar los signos propios de un ámbito semiótico, implica poseer y desarrollar capacidades para comprender e integrar las diferentes prácticas sociales que se generan en un ámbito semiótico en particular. Los ambientes o entornos virtuales de aprendizaje constituyen un ambiente semiótico en particular con características propias y constitutivas.

La educación no presencial implica indiscutiblemente la ausencia de la clase física, el encuentro presencial entre docentes y estudiantes, lo que además conlleva a una serie de características particulares que definen y caracterizan estos entornos virtuales de aprendizajes. Duart y Sagrá (2000) explican que el aprendizaje en entornos virtuales requiere de una metodología abierta y flexible que propicie una formación de calidad y continua para así alcanzar a un mayor y más diverso número de estudiantes y abarcar sus diferentes tiempos, procesos y objetivos.

Las principales características de los entornos virtuales de aprendizaje se relacionan a la ubicuidad para el acceso a la educación, es decir que no requieren del desplazamiento de los estudiantes y docentes a los centros educativos, y la flexibilidad horaria, la posibilidad de acceder a la educación de manera asincrónica de acuerdo a los tiempos de los y las estudiantes. Estas dos características principales permiten que los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje se desarrollen sin coincidir en tiempo y espacio donde las TIC se ponen al servicio de docentes y estudiantes para favorecer, apoyar y contener estos procesos, y donde la metodología adoptada pone a los y las estudiantes como protagonistas centrales de su propio proceso de aprendizaje. Así, se vuelve a destacar la necesidad de adoptar una metodología flexible y abierta que logre abarcar y adaptarse a los diferentes perfiles y estilos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Del Constructivismo Social, Conectivismo y Pedagogías Activas

El constructivismo social nos brinda algunas herramientas para seguir pensando la educación mediada por TIC. La idea central de esta teoría es que las funciones cognitivas se originan de las interacciones sociales. Es por ello que el lenguaje y la cultura tienen un rol central para Vygotsky (citado en Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman, 1979) ya que constituyen el marco desde el que se experimenta, se comunica y se entiende la realidad. La zona de desarrollo próximo constituye también un concepto clave al reconocer a la enseñanza y el aprendizaje como procesos colaborativos. Y es a través de estos procesos que se construye el conocimiento.

Las TIC, desde esta perspectiva, poseen potencial para promover prácticas que requieran de la colaboración y creatividad necesarias para la construcción del conocimiento. Se suele creer que ésta no es una característica innata de las TIC, sino de las actividades que se propongan con ellas y que el espacio de trabajo, los roles docente y estudiante, y la dinámica áulica no sufrirían cambio alguno tan solo dotando a docentes y estudiantes con netbooks si la concepción que de esos aspectos se tiene es tradicional. Sin embargo, Ravitz, Becker y Wong sugieren que los/las “docentes que usan computadoras frecuentemente con estudiantes se han vuelto más constructivistas en sus prácticas que lo que sus propias filosofías sobre la enseñanza sugieren” (Ravitz, Becker y Wong, 2000: 7). Sería contradictorio y hasta contraproducente, entonces, intentar replicar lógicas tradicionalistas cuando las TIC comienzan a mediar la relación docente-estudiantes-conocimiento. Hernández Requena al hacer una revisión de investigaciones realizadas al respecto de la relación entre el constructivismo con las nuevas tecnologías la describe como “ideal, probablemente debido al hecho de que la tecnología proporciona al estudiante un acceso ilimitado a la información que necesita para investigar [...] facilita la comunicación, permitiendo que el estudiante exponga

sus opiniones y experiencias" (Hernández Requena, 2008: 29). No se puede pretender, entonces, hacer virtualmente, lo que se hacía presencialmente.

En los últimos 15 años, sin embargo, nos hemos encontrado con que las teorías de aprendizaje planteadas en el siglo pasado no bastan para describir la dinámica del aula tal y como se vive hoy en día. Las redes sociales han permeado el modo en el que, especialmente las generaciones jóvenes, acceden a la realidad. Es en este contexto donde surge el conectivismo de Siemens (2004), según el cual el foco se corrió del aprendizaje al valor de lo que se aprende y la forma de la información. Reflexionar sobre la pertinencia del por qué aprender algo es tan importante como la información misma a la que se accede. Desde esta perspectiva "el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes" (Siemens, 2004: 6). Estas redes se encuentran compuestas por individuos considerados el punto de partida o nodos desde los que se retroalimentan las redes de información.

Mientras que las teorías de aprendizaje anteriores al conectivismo consideraban al aprendizaje como un proceso que ocurre al interior de los sujetos, este último considera que el aprendizaje se encuentra fuera. Es posible acceder al mismo a través de las redes que componen a las organizaciones o las bases de datos. No quiere decir esto que el/la docente vuelva a ser el centro o el protagonista principal del proceso educativo, sino que el proceso de aprendizaje estará dado por las oportunidades que se les ofrezcan a los/las estudiantes de hacer conexiones entre lo que está ahí fuera.

Con el/la estudiante como protagonista de un modelo pedagógico de enseñanza y de aprendizaje se busca la participación activa del mismo que lo y la lleve al aprendizaje; es decir, se busca que transite por un proceso formativo que favorezca su actividad y protagonismo, y que a la vez, permita abarcar de manera más amplia los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante. La implementación de una metodología conectivista hace foco en el aprendizaje centrado en las actividades más que en los contenidos; y esto a su vez implica y genera cambios a nivel curricular, de diseño de clases y de roles.

Los modelos centrados en los y las estudiantes ponen a disposición todos sus elementos que forman parte del modelo pedagógico para que el/la estudiante logre desarrollar la capacidad de planificar y gestionar su propio proceso de aprendizaje y así logre "ejercer la libertad de aprovechar al máximo el apoyo que se le ofrece, de planificar su progreso de aprendizaje universitario y de regular su propio ritmo de trabajo" (Duart y Sagrá, 2000:15).

Más recientemente, especialmente en San Luis con la apertura de numerosas escuelas generativas, han resurgido las llamadas pedagogías activas. En un contexto en el que la educación se encuentra forzosamente mediada por TIC, resulta apropiado recordar que del otro lado de la pantalla hay personas con necesidades, deseos, frustraciones y más o menos recursos para hacer frente a las problemáticas que se plantean en el día a día del contexto actual. Así, se retoman ideales de una escuela democrática donde la educación individualizada no se pretende aséptica sino que se entiende desde el entramado social del que cada sujeto forma parte. Para que cada estudiante sienta que su voz es escuchada es responsabilidad de cada docente ofrecer diversos recorridos que se puedan adaptar a las necesidades particulares de sus estudiantes. En este sentido, y retomando ideas expresadas por Meirieu (en Casals, 2007) al hablar de que la escuela secundaria debería intentar emular cada vez más a la escuela primaria que a la universidad:

> Hay que tomar ejemplo de lo que pasa en la escuela infantil más que de lo que pasa en la universidad. Es decir, crear lugares en los que cuando uno entra le dan ganas de hacer cosas, y que al mismo tiempo reúnen las condiciones para hacer las cosas que precisamente hay que hacer en ese lugar, es decir, trabajar, aprender, reflexionar. (Meirieu en Casals, 2007: 46)

Creemos que los institutos superiores podrían encaminarse en una tendencia que lejos de ser infantilizante despierte el interés de aprender, de estar y compartir. Tal vez sea hora de comenzar a repensar los espacios virtuales que realmente motiven a participar en lugar de establecer como obligatorios los que no resultan atractivos. Plantear consignas lo suficientemente flexibles para poder adaptarlas a diferentes entornos y someter a decisión del grupo dónde desean trabajar es una forma de empezar a democratizar la práctica y poner a prueba la autonomía de los y las estudiantes. Las pedagogías activas han regresado para recordarnos el aspecto humano de la educación que la tecnologización de nuestras prácticas nos puede haber llevado a olvidar.

Quien ofrece un marco tridimensional para interpretar el acto pedagógico es Cobo en su libro *La innovación pendiente* (2016). La triangulación de vectores que propone Cobo (2016) tiene en cuenta aspectos de contenido, contenedor y contexto. El primero se relaciona con la

> materia prima del programa curricular. La selección de recursos didácticos, temas, disciplinas, saberes sistematizados que se describen en el plan de estudios [...] El acceso al conocimiento se diversifica y los estudiantes además de acceder a los contenidos presentados en clases, pueden hacerlo a través de un sin número de fuentes (de diversa calidad) diversificado a través de diferentes lenguajes transmedia (Jenkins en Cobo, 2016: 60-61).

El contenedor es justamente lo que contiene y permite la difusión del contenido que se desea transmitir, pudiendo ser estos de diversa índole desde cartillas a computadoras y programas de software específicos. Por último, el contexto se refiere a todas las circunstancias que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Son estas circunstancias de índole simbólico o físico que entrañan diversos factores que pueden propiciar o dificultar la actividad de docentes y estudiantes. Subvalorar alguno de estos tres vectores puede llevarnos a generar transformaciones incompletas o de limitado alcance. Esta integración no se plasma únicamente en el diseño de las estrategias de educación y tecnología, también guarda relación con replantear lo que se concibe por conocimiento relevante.

Metodología

Esta investigación se realizó en el contexto del Profesorado de Inglés del IFDC-SL. Desde el punto de vista metodológico, se enmarca en una lógica mixta cuantitativa y cualitativa ya que primero se analizan los datos relevados buscando patrones generales y, una vez obtenidas las categorías de análisis, estas se re-definen de forma flexible para comprender el objeto de estudio en profundidad. Este enfoque permitió abordar el objeto de estudio inductivamente con el objetivo de determinar resultados congruentes, claros y significativos.

El trabajo consiste en un estudio de tipo exploratorio, ya que el problema de investigación se encuentra en estudio recientemente y como tal no ha sido abordado con anterioridad. En un principio se intenta conocer y caracterizar el contexto de los y las estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL durante la cursada virtual en el primer cuatrimestre del año 2020 implementada como consecuencia del ASPO, y se identifican y describen las dificultades experimentadas por los mismos en este período, así como la valoración de sus procesos de aprendizaje en la virtualidad. Con la información recabada se pretende, con posterioridad, poder implementar estudios más avanzados o en profundidad respecto del objeto de estudio para realizar acciones que faciliten la intervención de los docentes del Profesorado de Inglés en sus prácticas educativas.

Se indagó de manera virtual a través de una encuesta, de carácter anónimo y no obligatorio, a la totalidad de los y las estudiantes registrados/as en las aulas virtuales correspondientes a los espacios curriculares disciplinares de primer a cuarto año. De un total de 219 estudiantes,

se recibieron 90 respuestas. En este caso la muestra se compone de la totalidad del universo, compuesto por los/las 90 (noventa) estudiantes que respondieron la encuesta.

El instrumento de recolección de datos consistió en una encuesta con respuestas cerradas y abiertas, diseñada como un formulario de Google y enviada a la dirección de correo electrónico con la cual los y las estudiantes se registraron en los entornos virtuales (Google Classroom; Escuela Suite -Campus virtual del IFDC San Luis; y/o grupos cerrados de Facebook o Whatsapp) elegidos por los espacios curriculares disciplinares de la carrera. Para evitar superposición en las respuestas, se seleccionó un espacio curricular por año para implementar la encuesta. Los siguientes espacios, Gramática Inglesa I (perteneciente a primer año); Gramática Inglesa II (perteneciente a segundo año); Prácticas Discursivas III (perteneciente a tercer año); y Culturas Anglófonas (correspondiente a cuarto año), fueron seleccionados en cuanto a: el año de la carrera en el que se dicta cada espacio curricular, la cantidad de estudiantes registrados/as en los entornos virtuales de enseñanza elegidos y la cantidad de estudiantes activos/as en cada espacio. Además, se limitaron las respuestas a una respuesta por estudiante. De esta forma, se pudo acceder a la totalidad del cuerpo estudiantil del Profesorado de diferentes cohortes.

La encuesta se compone por 22 preguntas obligatorias en distintos formatos (preguntas de respuesta corta, selección múltiple, casillas de verificación, escala lineal, cuadrículas de varias opciones, párrafo), organizadas en 3 secciones, aspectos contextuales (7 preguntas), aspectos tecnológicos (8 preguntas), y aspectos pedagógicos (7 preguntas), en base a las cuales se organiza el análisis de los datos relevados.

Análisis e interpretación de datos

El dictado de todos los espacios curriculares del Profesorado de Inglés del IFDC-SL se realizó en su totalidad mediante la modalidad virtual en el primer cuatrimestre de 2020. Debido a la precipitación y dinamismo de los eventos, las condiciones en las que se llevó a cabo el dictado de clases en esta modalidad no llegó a reunir todas las características de los denominados entornos virtuales de aprendizaje (Duart y Sagrá, 2000); a pesar de que ciertas condiciones no fueron posibles, un alto porcentaje de los y las estudiantes inscriptos a los espacios curriculares accedió a la educación durante este período. En esta sección del trabajo se presentan e interpretan los resultados obtenidos por medio de la encuesta aplicada a los y las estudiantes de los cuatro años del profesorado en relación a tres categorías a considerar en el proceso aprendizaje: aspectos contextuales, aspectos tecnológicos y aspectos pedagógicos.

Aspectos contextuales

Las preguntas referidas a los aspectos contextuales nos brindan datos demográficos que propician la caracterización del cuerpo estudiantil del profesorado de Inglés del IFDC-SL. En este aspecto, se indagó a los/las estudiantes acerca del rango etario, los espacios curriculares que el/la estudiante cursa actualmente, la cantidad de horas semanales dedicadas a cada espacio curricular, si trabaja y de ser así, la carga horaria que demanda su trabajo. Además, se indagó acerca de otras responsabilidades que pudieran tener, tales como cuidado de personas mayores, mantenimiento del hogar, hijos en edad escolar, entre otros, ya que consideramos que estos aspectos inciden directamente en los procesos de aprendizaje, más aún en el contexto del aislamiento social.

Los datos arrojados muestran que el rango etario que predomina es el de 18 a 24 años (52,2 %), seguido por 25-30 años (24, 4 %) y por último, por estudiantes de más de 30 años (23,3%). En cuanto a la cantidad de espacios curriculares que los y las estudiantes están cursando desde la virtualidad, predomina la selección de 7 espacios curriculares (46,7 %), seguida por la de 4 espacios curriculares (15, 6 %), 5 espacios curriculares (14,4 %) y 6 espacios

curriculares (10%). En relación a la cantidad de horas que cada espacio curricular cursado demanda, un 43,3 % manifestó que dedica entre 3 y 5 horas semanales por espacio curricular, un 41,1 % que dedica más de 5 horas al mismo trabajo y un 15,6 % manifiesta dedicar de 1 a 3 horas. Estos datos resultan reveladores dado que más la mitad de los y las encuestados/as cursan entre 6 y 7 espacios curriculares simultáneamente y, de esta forma, un estudiante que cursa 7 espacios curriculares y dedica entre 3 y 5 horas semanales a cada uno, necesita aproximadamente entre 21 y 35 horas para poder cumplir con todas las tareas propuestas; es decir, considerando el máximo, unas 7 horas por día de lunes a viernes.

Al ser indagados/as en relación al aspecto laboral, un 55,6 % de la muestra manifestó no haber trabajado durante el primer cuatrimestre, mientras que un 44,4 % manifestó sí haberlo hecho. De estos, el 47, 6 % especificó dedicar entre 10 y 20 horas semanales al trabajo, un 28,6 % entre 20 y 30 horas semanales al mismo fin, y por último, un 23,8 % manifestó que el trabajo les demanda más de 30 horas semanales. Además, al ser indagados acerca de otras responsabilidades que pudieran tener, el 67,1% manifestó tener otras responsabilidades, entre las que se destacan el cuidado de hijos menores de edad, mantenimiento del hogar, el cuidado de familiares mayores y/o con enfermedades, y el cursado de otra carrera. En este contexto es importante destacar que muchas de estas variables no aparecen individualizadas sino que se complementan, dado que los/las encuestados/as eligieron más de una opción. En este sentido, es posible percibir que el estudiantado del Profesorado de Inglés del IFDC-SL cuenta con un alto porcentaje de estudiantes que trabajan, casi un 45 %, dedica entre 10 y 20 horas semanales a esta actividad, y de aquellos que no trabajan, más del 65%, cumple con otras responsabilidades, como la atención de hijos menores o el mantenimiento del hogar, lo que sin duda representa una carga extra a las responsabilidades académicas.

Los datos relevados en esta sección de la encuesta se corresponden con el aspecto contextual del modelo de triangulación de vectores de Cobo (2016), dado que constituyen las circunstancias que inciden directa e indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los datos demográficos junto a los datos relacionados a la cantidad de espacios curriculares que cursan y la cantidad de horas semanales que cada espacio demanda, el trabajo y otras responsabilidades, son de gran relevancia para re-pensar la organización de los espacios curriculares en la virtualidad, en particular en torno al diseño de las clases (sincrónicas y/o asincrónicas) y las actividades propuestas (participación en foros, trabajos prácticos, wikis, resolución de guías de lectura, elaboración de podcasts y/o videos, etc.), la cantidad de material de lectura proporcionado (tanto de lectura obligatoria y sugerida u optativa), y la cantidad y la duración de las clases sincrónicas semanales, entre otros aspectos que puedan impactar en los procesos de aprendizaje mediados por la virtualidad. También se podría pensar en el porcentaje de estudiantes que se beneficiarían de propuestas completamente virtuales con instancias de consultas presenciales y cuáles podrían ser prácticas posibles de implementar para maximizar el uso del tiempo frente a la pantalla cuando se tienen en cuenta el resto de responsabilidades que tiene cada estudiante. Siendo el contexto uno de los vectores de la tríada, junto al contenido y el contenedor (Cobo, 2016), es menester no subvalorar este aspecto central y comenzar a reconsiderar su importancia no sólo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también durante la planificación de los mismos.

Aspectos tecnológicos

En este contexto particular para los procesos de aprendizaje marcados por períodos de cuarentena obligatorios y suspensión completa de actividades escolares presenciales, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos es de gran importancia para el acceso a los entornos virtuales de aprendizaje. Siguiendo a Cobo (2016), los aspectos tecnológicos acerca de los que se indaga en esta sección de la encuesta constituyen otro de los vectores, el contenedor, lo que contiene y permite la difusión del contenido que se desea transmitir. Es importante destacar que, debido al dinamismo e inmediatez de los eventos ocurridos, el

dictado de clases en esta modalidad y bajo las circunstancias ya conocidas no contó con un período previo de relevamiento de los recursos y conocimientos necesarios para garantizar el acceso y permanencia en la modalidad virtual. En cuanto a este punto, la sección relativa a los aspectos tecnológicos relevó información acerca del hardware, software, y conectividad que los y las estudiantes contaban para acceder a los entornos virtuales de aprendizaje propuestos en los diferentes espacios curriculares del Profesorado de Inglés del IFDC-SL; así como sus apreciaciones de cada uno de estos entornos respecto a su utilidad y dificultad, la frecuencia de acceso, y su familiaridad con los mismos antes del inicio de la modalidad virtual.

En relación a los dispositivos para acceder a los entornos virtuales de aprendizaje los y las estudiantes manifestaron que en sus hogares cuentan con: *smartphone* 38%, *netbooks* del programa Conectar Igualdad o Todos los Chicos en la Red 16%; *netbook* o *notebook* propia 26%; computadora de escritorio 13% y *tablet* 6%; otro dispositivo como una *netbook* o *notebook* provista por el trabajo 1%. Es importante destacar que de la totalidad de estudiantes encuestados/as ninguno/a manifestó no poseer algún dispositivo en sus hogares para poder acceder a las clases virtuales. De este número de dispositivos, el 40% cuenta con micrófonos incorporados, el 51% con *webcam* o cámara incorporada; mientras que un 9% de las/los encuestadas/os manifestó no poseer en sus dispositivos tecnológicos micrófono y/o cámara incorporada, lo que impidió su participación en diferentes actividades propuestas como videollamadas, sesiones en vivo, grabación de audios y videos, entre otras. La conectividad, al igual que los dispositivos, tuvo un rol central para el acceso a la educación durante este periodo. Del total de estudiantes consultados/as, el 53% posee conexión a internet por medio de banda ancha, el 24% utiliza la conexión *wi-fi* gratuita provista por el estado provincial, el 23% utiliza datos móviles, y el 1% manifestó no poseer ninguna de las conexiones a internet antes mencionada y para lograr el acceso a los entornos virtuales utiliza la conexión *wi-fi* de vecinos o compra datos móviles a sus compañías telefónicas.

Las plataformas utilizadas para alojar las clases virtuales en el Profesorado de Inglés del IFDC-SL fueron Google Classroom, Escuela Suite (Campus virtual del IFDC), y grupos cerrados de Facebook o de Whatsapp. Al consultar acerca de las apreciaciones estudiantiles de estos diferentes entornos respecto al nivel de utilidad y de dificultad que presenta cada plataforma, se observa que las apreciaciones varían de acuerdo al año de cursada en el que se encuentran. Para la mayoría de las y los estudiantes de primero y segundo año estos tres entornos presentan un nivel bajo de dificultad y un nivel medio de utilidad para sus procesos de aprendizaje. Mientras que los y las estudiantes de tercero y cuarto año manifiestan que la plataforma Escuela Suite (Campus virtual del IFDC) presenta un nivel mayor de dificultad respecto a los otros dos entornos y de igual manera presenta un nivel más bajo de utilidad comparado con Google Classroom o los grupos cerrados de Facebook o Whatsapp. En relación a la frecuencia de acceso a los entornos virtuales, un alto porcentaje del 56% del estudiantado accede de forma irrestricta durante todo el día; un 34% lo hace unas pocas horas durante la mañana o la tarde y solo un 10% accede unas pocas horas durante la noche. Este dato resulta relevante a la hora de re-pensar la organización de los espacios curriculares en la virtualidad y la organización de las clases, buscando un equilibrio entre la sincronicidad y la asincronicidad para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades. Por último, al ser consultados/as acerca de la familiaridad de estos entornos virtuales antes del comienzo de la cursada virtual se destaca que los y las estudiantes del primer año del profesorado son los que menos familiarizados se encontraban respecto a estas plataformas y entornos virtuales de aprendizaje. Mientras que los y las estudiantes de los demás años manifiestan una mayor familiaridad con estos entornos de manera progresiva creciente desde segundo año al último año de la carrera, lo que refleja el uso desde los diferentes espacios curriculares del profesorado de estas plataformas como medios de apoyo de las clases presenciales previo al período analizado (marzo-junio 2020). Este dato deja entrever la necesidad de desarrollar una multiplicidad de alfabetismos (Gee, 2004) para propiciar aprendizajes más significativos y relevantes en la educación superior, tales entre ellas la alfabetización académica y la alfabetización digital, las cuales deberían comenzar a desarrollarse más tempranamente en los niveles de enseñanza previos.

Aspectos pedagógicos

En esta sección se indagó acerca de aspectos pedagógicos del aprendizaje en la virtualidad, tales como el acceso a los entornos virtuales, los medios de consulta utilizados, y la identificación de las dificultades encontradas más frecuentemente. Además, se consultó acerca de la percepción y valoración de los y las estudiantes en cuanto a su propio proceso de aprendizaje durante este período y la reflexión acerca de aspectos positivos que pudo haber tenido la virtualidad.

Los y las estudiantes manifiestan acceder a los entornos virtuales de aprendizajes más de 4 veces por semana en un 67,8%, mientras que el 31,1% accede entre 2 y 4 veces por semana. En cuanto a los medios para consultas con los/las docentes, se utilizó más de un medio para solicitar consulta y/o apoyo, siendo el correo electrónico personal (33,5%), el correo electrónico del entorno virtual (25,5 %) y la videollamada (22,5%) los más implementados. Además, un 16% indicó haber recurrido al mensaje de texto o Whatsapp mientras que un 2,5% manifestó no haber solicitado consulta ni apoyo por ninguno de estos canales.

En relación a las dificultades presentes en el proceso de aprendizaje en modalidad virtual los y las estudiantes describieron que sus principales dificultades se relacionan a la cantidad de materiales y actividades (14,2%); conectividad (14%); organización personal del tiempo (11,9%); falta de tiempo (11,3%); plazos de entrega (11%); y explicaciones e instrucciones poco claras (9,7%) (ver Anexo Figura 1- Dificultades en el proceso de aprendizaje en modalidad virtual). Considerando las principales dificultades detectadas, se observa que las mismas se relacionan e interrelacionan con los diversos vectores que propone Cobo (2016) como la cantidad de materiales y actividades, y las explicaciones e instrucciones poco claras referidas al vector contenido; los problemas de conectividad relacionados al vector contenedor; y dificultades relacionadas con la gestión del tiempo que pueden relacionarse tanto al vector contextual como al vector de contenido. Hay que tener en cuenta que “sin embargo, los contextos propicios para estimular o favorecer el aprendizaje ampliado, no necesariamente son escalables únicamente con una expansión de contenidos o contenedores” (Cobo, 2016, p. 65). Es decir, la enseñanza en entornos virtuales implica procesos, materiales, canales y roles diferentes a aquellos que implementamos en la presencialidad; por lo tanto, un incremento en los contenidos o su sola mediación a través de un dispositivo tecnológico no implica una enseñanza de calidad o una enseñanza significativa. Las palabras de Cobo (2016) nos recuerdan, además que, si bien el contexto puede ser adverso, las acciones que emprendamos como docentes pueden llegar a facilitar el recorrido en la formación.

En menor medida, pero no menos importante, otras dificultades son identificadas en relación a la comunicación con el cuerpo docente (7,4%); la complejidad de los contenidos (6,3%); la complejidad de las actividades (5,2%); el manejo del aula virtual (4,3%); y el acceso a dispositivos (3,4%). Estas dificultades contribuyen a enfatizar en la importancia de la adaptación de los contenidos, materiales y actividades a los entornos virtuales de aprendizaje y a re-pensar qué queremos enseñar y cómo podemos hacerlo de forma efectiva en estos entornos (Hernández Requena, 2008), así como los cambios que se producen en cuanto a los roles y a la relación entre docentes y estudiantes al ser estos mediados por dispositivos tecnológicos. En este sentido, la comunicación entre docentes y estudiantes se ve afectada y/o impedida dado que el contexto y la ansiedad generada por la no presencialidad exacerba la necesidad de una comunicación clara, organizada, constante e inmediata, que no siempre es posible, y así como de una retroalimentación efectiva. Por último, si bien en un porcentaje menor, el hecho de que el acceso a los dispositivos haya sido mencionado como un impedimento o dificultad durante el proceso de aprendizaje visibiliza las diferencias que aún persisten en materia tecnológica y cómo estas afectan el acceso y el derecho a la educación.

La valoración del proceso de aprendizaje por parte de los y las estudiantes también formó parte de la encuesta de relevamiento. En este punto se les solicitó valorar su propio proceso

de aprendizaje bajo la modalidad virtual en un rango de apreciación de 5 puntos; siendo 1 considerado como Bueno y 5 como Malo. Un alto porcentaje de los encuestados, el 47,8%, valoró su proceso de aprendizaje en el punto 3 del rango de apreciación, es decir, en el punto medio entre las valoraciones Bueno y Malo. Mientras que el resto de las valoraciones se ubicaron en punto 2, el 24,4%; el punto 4 un 12,2%, el punto 1 un 13,3%, y solo un 2,2% valoró su proceso de aprendizaje como Malo (ver Anexo Figura 2 - Valoración del proceso de aprendizaje en modalidad virtual). Al analizar las justificaciones a esta respuesta se observa que aquellos/as estudiantes que valoran su proceso en el punto medio del rango de valoración hacen mención a no creer estar mejorando en el desarrollo de habilidades y conocimientos; algunos mencionan y destacan ciertos aspectos positivos del proceso de aprendizaje como el manejo del tiempo, la interpretación de contenidos, el aspecto económico (en especial el ahorro de dinero para transporte y apuntes), pero consideran que necesitan encuentros presenciales y del vínculo educativo con docentes y pares, y que dichos encuentros presenciales son más enriquecedores que los que se producen en la modalidad virtual principalmente para el desarrollo de la habilidad oral.

Aquellos/as estudiantes que valoraron su proceso de aprendizaje entre los puntos 4 y 5 justifican sus elecciones refiriéndose a la falta de integración de contenidos, dificultad para comprender ciertos contenidos y actividades, problemas de comunicación con docentes, falta de experiencia previa en modalidad de cursada virtual, problemas relacionados a la gestión del tiempo (propia y de las demandas de los espacios curriculares), y ciertos problemas de conectividad y desconocimiento de software. Nuevamente se observa como los tres vectores, contenido, contenedor y contexto, se interrelacionan unos con otros e influyen en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, aquellos/as estudiantes que valoraron su proceso de aprendizaje entre los puntos 1 y 2 destacan la importancia del trabajo colaborativo, la comunicación con los pares y el cuerpo docente, la flexibilidad de ciertos/as docentes, la multiplicidad de recursos, y el diseño de los entornos virtuales; sin embargo, también hacen mención a la necesidad de encuentros presenciales que, en su opinión, optimizarían el proceso de aprendizaje. En este punto se podría pensar en cómo fomentar la colaboración entre pares. El sentirse acompañado o acompañada, encontrarse con lo diverso y reconocerse en la otra o el otro podría llegar a ser beneficioso para el proceso de aprendizaje al haberse perdido la personalización y la presencialidad.

Respecto al último punto de la encuesta, se solicitó que los y las estudiantes identificaran los aspectos positivos de este proceso de aprendizaje en modalidad virtual. Entre las principales ventajas se destacan el manejo del tiempo, la asincronía y ubicuidad, los aspectos económicos, y el alfabetismo digital. Los y las estudiantes manifestaron que la modalidad de cursado virtual les permitió cursar espacios curriculares que no podrían haber cursado de otra forma por cuestiones de superposición horaria y/o cuestiones personales y laborales, administrar los tiempos de cursada y entrega de trabajos, y además les permitió trabajar y estudiar a la vez. La posibilidad de acceder y consultar las clases con sus respectivos materiales (vídeos, presentaciones, archivos) en cualquier momento también se relaciona con la gestión personal del tiempo y con aspectos característicos de los entornos virtuales como lo son la asincronía y la ubicuidad, así como con la libertad de planificar su propio aprendizaje (Duart y Sagrá, 2000). Otro aspecto que se relaciona con los tiempos, pero principalmente con los aspectos económicos, es el relacionado al traslado a la institución para asistir al dictado de clases que se destaca como uno de los puntos más positivos. Asimismo, los y las estudiantes expresaron que este periodo de modalidad virtual fue a su vez un periodo de aprendizaje de diversas tecnologías que desconocían y de desarrollo de competencias digitales.

Siguiendo con los puntos positivos, los/las estudiantes hacen referencia al rol docente como otro de los puntos importantes dentro de este proceso de aprendizaje mediado por tecnologías. Así, destacan como algunos/as docentes lograron adaptar sus contenidos y metodología al entorno virtual, y a la vez, comprender la situación contextual de las y los

estudiantes para así contemplar las situaciones particulares, manifestando que los “profes entienden que esto es un proceso de adaptación para ambos lados”. Pero también mencionan que otros/as docentes no lograron esa adaptación; es decir, que trasladaron la modalidad presencial a la virtual, y que no tuvieron en cuenta la situación emocional por la que se estaba atravesando; en sus palabras “hicieron como si nada pasara”, desestimando la importancia del vector contexto (Cobo, 2016) y desconociendo las emociones y ansiedades generadas por este período de gran incertidumbre e inestabilidad.

Asimismo, los y las estudiantes hacen mención a otro punto positivo al referirse al fácil acceso al momento de contactar a las y los docentes debido a su predisposición, disponibilidad y flexibilidad, así como la diversidad de canales que se ofrecieron para realizar las consultas. Sin embargo, en este mismo punto, algunos/as estudiantes destacan la importancia del vínculo emocional que se genera en la presencialidad y que no logra trasladarse a la modalidad virtual manifestando que “cambian los espacios, las herramientas y materiales, los métodos, pero no se suplanta al docente. Para mí, como docente novel esto fue de suma importancia en lo que respecta a lo anímico”. Los vínculos que se desarrollan en el aula presencial pueden haberse diluido al estar las y los docentes más ocupadas y ocupados en el diseño de las clases virtuales, seleccionando contenidos y herramientas y resolviendo cuestiones técnicas, pero este punto en particular nos recuerda que el acto educativo no se da de forma individual; el acto educativo es un acto inherentemente social. En este sentido, es imperativo formar redes de contención, vincularse con otros/as docentes, y como instituto formador de docentes, ofrecer consultoría a otras instituciones, y apoyar a las/los futuras/os docentes en su recorrido de formación inicial.

Conclusiones y reflexiones finales

Ante la situación actual causada por la pandemia y la incertidumbre e inestabilidad que esta ha provocado, el sistema educativo en su totalidad se vio interpelado a ofrecer una respuesta rápida y efectiva al organizar en un breve periodo de tiempo el dictado virtual de todas las asignaturas y espacios curriculares en todos los niveles de enseñanza. El apremio de la implementación de la virtualidad como medio de enseñanza se lleva a cabo en un contexto donde los recursos tecnológicos necesarios son insuficientes, donde docentes y equipos directivos no cuentan con la formación necesaria para el diseño y dictado de clases mediante entornos virtuales de aprendizaje, y donde los y las estudiantes y sus familias tampoco cuentan con las competencias digitales necesarias para poder aprender en la virtualidad.

En este contexto tan incierto y dinámico, consideramos imperioso realizar un relevamiento de lo acontecido durante el primer cuatrimestre del año (marzo-junio 2020) para poder conocer y comprender el estado de situación de los y las estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL para, a partir de dicho conocimiento, construir y diseñar programas de enseñanza acordes a sus necesidades e intereses en el contexto actual, el cual no podemos desconocer e ignorar. Para ello, se realizó una encuesta a los y las estudiantes del profesorado en base a tres aspectos centrales, aspectos contextuales, aspectos tecnológicos y aspectos pedagógicos, relacionados a la triangulación de vectores propuesta por Cobo (2016).

Las respuestas relacionadas al aspecto contextual proporcionan información demográfica de los y las estudiantes del profesorado, así como información de índole personal, laboral y académica. A partir de los datos relevados es posible identificar el rango etario predominante (conformado en un 52, 2 % por estudiantes entre 18 y 24 años), la cantidad de espacios curriculares que cursan, con un predominio de entre 6 y 7 espacios curriculares simultáneos, y el tiempo que cada espacio les demanda, siendo el rango de 5-10 horas semanales el más representativo. Además, es posible visualizar que un gran porcentaje de estudiantes trabaja (el 44,4 %), dedicando entre 10 y 20 horas semanales al mismo, y que otro gran porcentaje (67,1 %) de estudiantes atiende otras responsabilidades tales como el cuidado de hijos menores de edad, el cuidado de familiares mayores, el mantenimiento del hogar, entre otros. Estos factores, sin duda potenciados por el aislamiento social, inciden en la dedicación y la

disponibilidad de los y las estudiantes y en el cumplimiento de las tareas. Los datos relevados en esta sección brindan información valiosa que permite visualizar un panorama general del profesorado, y que propiciará la toma de decisiones pertinentes y la planificación de los espacios curriculares en el segundo cuatrimestre acorde al contexto particular de los y las estudiantes en cuestión.

La información obtenida en el aspecto tecnológico proporciona información acerca de los recursos utilizados por los y las estudiantes y sus percepciones en cuanto a la utilidad y dificultad de los mismos. En este sentido, se observó que la totalidad del estudiantado del Profesorado de Inglés cuenta con dispositivos tecnológicos que les permiten el cursado virtual de los espacios curriculares, predominando el *smartphone*, las *netbooks/notebooks* de programas nacionales y/o provinciales y las computadoras de escritorio. Asimismo, aproximadamente la mitad de los/las estudiantes manifestaron contar con micrófono y/o cámara web, elementos esenciales para la realización de las diversas actividades propuestas y para la participación de las clases sincrónicas; igualmente proporcional es el porcentaje de estudiantes que no contó con los recursos necesarios y, por lo tanto, su participación se vio afectada. En cuanto a la conectividad, un alto porcentaje (53 %) manifestó contar con banda ancha, lo que les permitió un acceso continuo y diario a los entornos virtuales, mientras que el resto contó con una conexión intermitente e inestable, que afectó su posibilidad de participación y comunicación efectiva. Un punto importante a destacar es que, a excepción de los y las estudiantes de primer año, el resto del estudiantado indicó tener un grado alto de familiaridad con los entornos virtuales, hecho que simplificó su desempeño durante el período. Esto indica, además, que esta familiarización se debe al uso de recursos digitales y entornos virtuales como aulas aumentadas en distintos espacios de la carrera.

Otro dato relevante que se desprende de este aspecto es la valoración de los y las estudiantes a la dificultad y utilidad de los entornos virtuales implementados. En este sentido, se distingue una diferencia en la apreciación de los y las estudiantes de primero y segundo año en relación a las y los estudiantes de los últimos dos años de la carrera, ya que los y las primeros/as perciben a los entornos virtuales como de dificultad baja (principalmente Google Classroom) y un nivel medio de utilidad, mientras que las y los últimos perciben los entornos (principalmente Escuela Suite del IFDC-SL) como de dificultad alta y bajo potencial de utilidad para su aprendizaje. Estos datos deberían interpelarnos a re-pensar los entornos elegidos en cuanto a la dificultad que presentan para su uso y su utilidad para el aprendizaje, con el fin de optar por entornos más amigables, de uso más simple, y con mayor potencial para la realización de las actividades propuestas y para la comunicación entre docentes y estudiantes. Si bien aquí habría que diferenciar las responsabilidades que le caben al estado, a la institución y a los equipos docentes en cuanto a la elección del entorno virtual a utilizar, un punto de partida para pensar qué se puede hacer desde nuestro lugar de educadores y educadoras es la adaptabilidad del material a diferentes entornos. Sería una buena idea hacerse las siguientes preguntas para un diseño más inclusivo de las aulas virtuales ¿de qué formas acceden los y las estudiantes al contenido? ¿Cuántas veces a la semana tienen posibilidad de conectarse? ¿Se pueden descargar las consignas y trabajar *offline* para luego conectarse y subir las respuestas? ¿Las plataformas son intuitivas o necesitan ayuda de tutoriales para su uso?

Por último, el aspecto pedagógico proporciona información de gran relevancia para conocer y comprender las dificultades experimentadas por las y los estudiantes, así como la valoración de su aprendizaje en la virtualidad. En cuanto al primer punto, las y los estudiantes mencionan dificultades que corresponden a los tres vectores propuestos por Cobo, es decir, en cuanto al contenido (cantidad de material y de actividades y falta de claridad en explicaciones e instrucciones), a los contenedores (predominando la falta de conectividad, de otros recursos y la organización del tiempo), y al contexto (plazos de entrega poco flexibles, problemas de comunicación con docentes, y poca consideración por parte de estos/as de la situación actual). Es decir, se percibe que en muchos casos se intentó continuar enseñando como en la presencialidad, sin tener demasiada consideración por la incertidumbre y las ansiedades

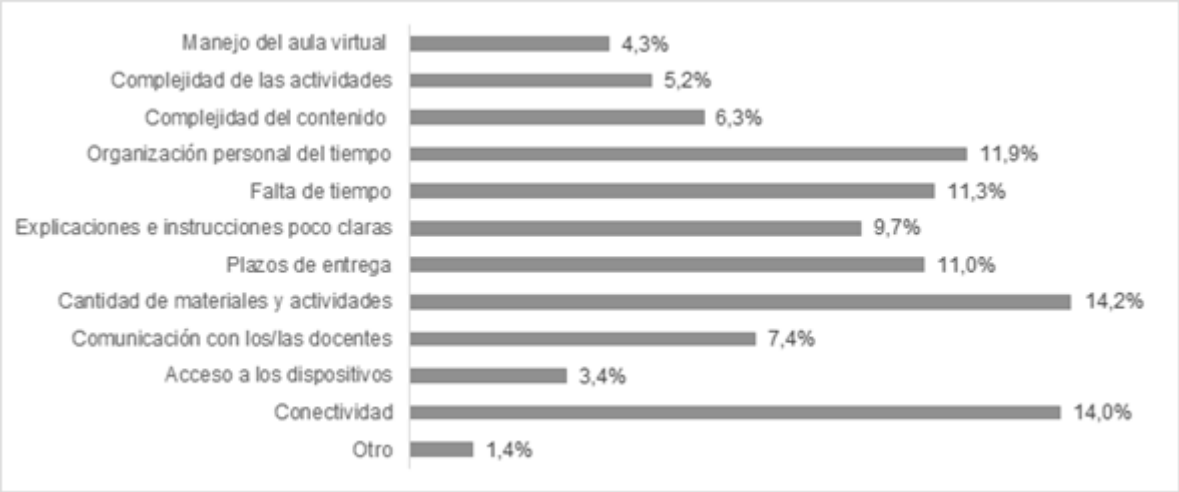
que generó el aislamiento en términos económicos, psicológicos, sociales, personales, etc. Un dato revelador se relaciona con la percepción de los y las estudiantes de su propio proceso de aprendizaje, el cual fue valorado principalmente a mitad del continuo. Es decir, la mayoría de las y los estudiantes percibe que aprende y logra visibilizar aspectos positivos del aprendizaje en la virtualidad, pero de alguna manera añora la presencialidad, principalmente por los aspectos sociales de la educación, la comunicación con las y los docentes y pares, la socialización, el "cara a cara". Por último, se indagó a los y las estudiantes en cuanto a los aspectos positivos que pudieran percibir de este periodo, dado que consideramos que esta es una experiencia muy provechosa, que nos permitirá avanzar en la construcción de un dialogismo valioso entre la presencialidad y la virtualidad. Los aspectos positivos que predominaron fueron la posibilidad de planificar su propio aprendizaje a través del manejo del tiempo y el desarrollo de competencias digitales a partir del uso de diferentes recursos tecnológicos. También se destacó el aspecto económico ya que muchos y muchas estudiantes manifestaron que la virtualidad les permitió combinar estudio y trabajo, así como cursar una mayor cantidad de espacios curriculares, lo que no podrían hacer en la presencialidad debido también a otras responsabilidades, tales como el cuidado de niños, familiares y el mantenimiento del hogar.

Sin dudas, este relevamiento pone sobre la mesa diversos aspectos sobre los que es necesario reflexionar, cuestiones que van desde las desigualdades en el acceso a la educación durante la pandemia a problemáticas de índole pedagógica. Claro está que no podemos sacar de la ecuación las diversas realidades de nuestros/as estudiantes, quienes constituyen el centro de la tríada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de visibilizar estas desigualdades y diversidades, el contexto actual contribuyó a verbalizar las diferencias entre la educación tradicional presencial y la educación en entornos virtuales de aprendizaje, dejando en claro que para poder realizar un abordaje de esta última hace falta tener en cuenta otros recursos, otros procesos, otras concepciones, y otros roles.

Con más dudas que certezas cada docente y estudiante ha ido transitando la educación durante la pandemia en la medida de sus posibilidades. No pretendemos en este punto ofrecer respuestas sino un marco general para repensar la educación de ahora en más. Seguramente comiencen a surgir narrativas de experiencias llevadas a cabo en las aulas virtuales que nos permitan seguir avanzando en el camino de una educación más inclusiva. Tal vez nos encontramos en el momento indicado para reconsiderar qué entendemos por enseñar y aprender, qué es valioso y útil de transmitir, cuáles son las habilidades que pretendemos desarrollar y cuál es la mejor forma de hacerlo. De ser así, el retorno a la presencialidad nos enfrentará al desafío de optimizar nuestras prácticas educativas a partir de la reflexión compartida y el compromiso solidario.

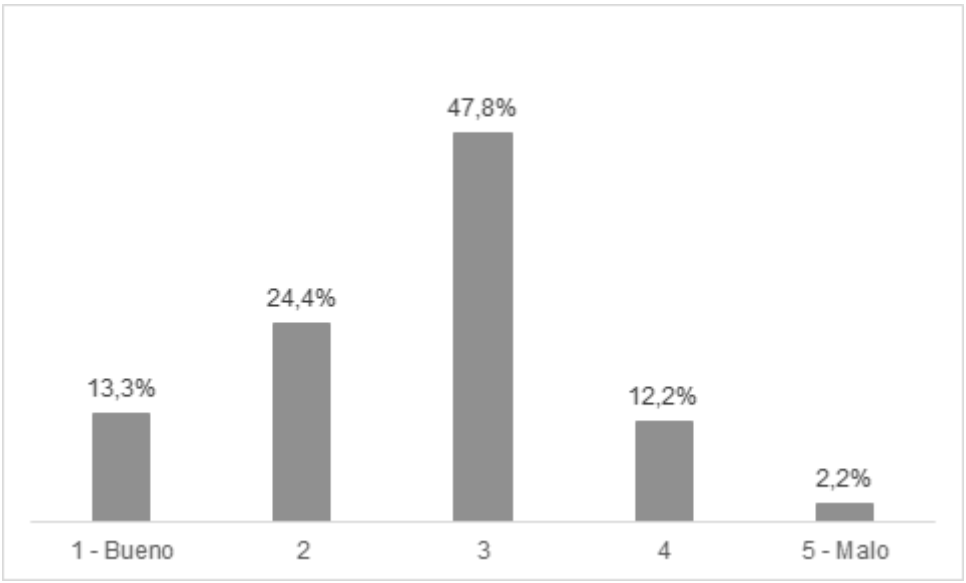
Anexo

Figura 1. Dificultades en el proceso de aprendizaje en modalidad virtual



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Valoración del proceso de aprendizaje en modalidad virtual



Fuente: elaboración propia

Referencias bibliográficas

CASALS CERVÓS, Judith (2007). “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”, en *Cuadernos de Pedagogía* (373), Ciss Praxis, España, 42-47.

COBO, Cristóbal (2016). *La innovación pendiente*. *Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal.

COLE, Michael, JOHN-STEINER, Vera, SCRIBNER, Sylvia, SOUBERMAN, Ellen (Eds.). (1979). Mind in society. Londres: Harvard University Press.

DUART, Joseph y SAGRÁ, Albert (2000). “Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior”, en Duart y Sagrá (Comps.) *Aprender en la virtualidad* (23-50). Barcelona: Gedisa.

GEE, James Paul (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

HERNÁNDEZ REQUENA, Stefany (2008). “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, Universitat Oberta de Catalunya, 26-35.

RAVITZ, Jason, BECKER, Henry Jay y WONG, YanTien (2000). “Constructivist-compatible beliefs and practices among U.S. teachers” en *Center for Research on Information Technology and Organizations*, Universidad de California (Irving) y Universidad de Minnesota, 1-69.

SIEMENS, George (2004). “Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital”. Recuperado de http://www.humanasvirtual.edu.ar/wp-content/uploads/2013/12/Siemens2004-Conectivismo.pdf (5/6/2020).

Cita sugerida: COLLADO, Alicia (2020). “Lo epistemológico en la teoría y crítica literaria: El Estructuralismo” en *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 74-89. *http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index*	
Recibido: 18 agosto de 2020	Aceptado: 18 de septiembre de 2019

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección Dossier
Formar docentes en tiempos de pandemia

Formación de investigadores en educación en tiempos de pandemia

Training of education researchers in times of pandemic

Silvia BALDIVIESO[*]

Lorena DI LORENZO[**]

María Antonella CELI[***]

RESUMEN

El presente trabajo recupera nuestra experiencia como docentes en la Cátedra Investigación Educativa II de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Reflexionamos respecto a nuestra trayectoria en el espacio, nuestra propuesta pedagógica-didáctica en el marco de las transformaciones socio educativas y la era digital. Específicamente retomando nuestra experiencia de trabajo innovadora para las/los estudiantes de cuarto año del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con un enfoque de enseñanza centrado en la/el estudiante, y acciones que devienen de los principios del aprendizaje invertido, y trabajo colaborativo, focalizamos el análisis sobre el traspaso de la modalidad de aula extendida a la modalidad completamente virtual en el marco del aislamiento social y obligatorio. El artículo comparte diversas producciones de las/los estudiantes que problematizan el momento histórico, lo que llamamos contexto de descubrimiento, las situaciones problemáticas que visualizan, la génesis de la investigación y sus aportes a la producción de conocimiento en el campo educativo. Relatamos los principios de los que se partió en la experiencia, el modo como se trabajó, los aspectos más valorados y algunos puntos a seguir revisando.

Palabras clave: formación; investigadores; educación; era digital; pandemia.

ABSTRACT

This paper recovers our experience as teachers in the subject Educational Research II, at the National University of San Luis, Argentina. We reflect on our trajectory in the subject, our pedagogical-didactic proposal within the framework of socio-educational transformations and the digital era. Specifically revisiting our innovative work experience for fourth-year students of the Bachelor in the career of Educational Sciences, with a student-centered teaching approach, and actions that come from the principles of flipped learning, and collaborative work, we focus the analysis on the transfer from the extended classroom mode to the fully virtual mode within the framework of the social and compulsory isolation. The article shares various

[*] Dra. en Pedagogía. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: silvia.baldivieso@gmail.com
[**] Mgter. en Ciencias Sociales con mención en Investigación Social. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: lorenanataliadilorenzo@gmail.com
[***] Prof. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: mariantonellaceli@gmail.com

productions of students that problematize the historical moment, what we call a discovery context, the problematic situations they visualize, the genesis of the research and their contributions to the production of knowledge in the educational field. We relate the principles from which the experience was started, the way in which it was worked, the most valued aspects and some points to continue reviewing.

Key words: training; researchers; education; digital era; pandemic.

Introducción

El presente trabajo realiza una mirada reflexiva respecto a nuestra experiencia como integrantes de la cátedra de Investigación Educativa II del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de San Luis, durante el periodo de aislamiento obligatorio.

Dicha asignatura tiene lugar en el cuarto año de estudio y se desarrolla a lo largo de un año académico en cien horas presenciales de trabajo.

Las/los estudiantes, jóvenes entre 22 y 30 años aproximadamente, acceden habiendo cursado y aprobado un par de asignaturas previas vinculadas a investigación y una referida a educación y medios.

Cabe destacar que previo al momento histórico en que nos abocaremos, nuestro equipo ya venía trabajando y organizando la propuesta pedagógica en el marco de las transformaciones socioeducativas de la era digital, repensando nuestro trabajo y contenidos.

Es así que en el 2016 decíamos:

> nuestra propuesta pedagógico-tecnológica adoptó elementos del *extended learning, blended learning, flipped learning* y trabajo colaborativo. Se basó en el desarrollo de un curso de modalidad presencial extendida mediante las TIC. Extendimos la clase y las posibilidades de trabajo más allá de los límites temporales y espaciales determinados por el plan y la tradición institucional, tal como lo promueve (González, 2012). Esta extensión se realizó a partir de la incorporación de un Entorno Virtual de Aprendizaje (aula virtual de la UNSL) que operó como una puerta de entrada al mundo digital (Carrasco; Baldivieso y Di Lorenzo, 2016: 13).

Fuimos creciendo en esta propuesta y en el 2017 contamos con un sitio propio (www.ieducativa.org) donde buscamos articular de manera integral nuestras propuestas de docencia, investigación y extensión, y comenzamos a contar con nuestras propias aulas virtuales. En el 2019 nuestro sitio contó con el aval institucional (resol. 253/19):

> El sitio brinda espacio y elementos para el desarrollo de producciones asociadas a la función universitaria y el trabajo colaborativo y se orienta también a mostrar y compartir el modo en que nuestro equipo conjuga las tres funciones básicas universitarias: docencia, investigación y extensión con los diferentes roles que en la sociedad actual asumen las modernas tecnologías de la información y las comunicaciones, amalgamándolas en torno a una propuesta de investigación y formación en investigación transformadora e innovadora (Di Lorenzo y Baldivieso, 2017).

Retomando nuestra mirada en la cátedra, frente a la necesidad de trasladar los espacios presenciales a la virtualidad producto del aislamiento obligatorio, en el marco de nuestras búsquedas y antecedentes, es importante mencionar que no significó una reestructuración y un repensarnos en términos de propuesta porque ya veníamos en esta línea de trabajo.

A pesar de ello, el contexto movilizó reflexiones críticas respecto a la historia de la ciencia, la génesis de una investigación, el contexto de descubrimiento y análisis socio políticos respecto a la investigación educativa.

En este marco compartimos algunas reflexiones respecto a la formación de investigadores en educación en la era digital, nuestros dispositivos pedagógicos, algunas producciones de las/los estudiantes que problematizan nuestro momento histórico y los desafíos para el campo de la investigación educativa.

Así también en este camino de reflexión, compartimos los resultados de encuestas realizadas a las/los estudiantes respecto a sus aprendizajes y construcciones vivenciadas hasta el momento (primer cuatrimestre de una asignatura anual).

La emergencia de la Pandemia y la formación en la UNSL y en Investigación Educativa II

En el marco del Decreto Único que dispuso el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, en consonancia con lo dispuesto a nivel institucional; definió un Plan de contingencia pedagógica (Res. 017 FCH) que posibilitó la adaptación de un currículum diseñado para la modalidad presencial a la modalidad virtual.

El plan se ordenó a partir de un conjunto de principios que se consideraron orientadores del trabajo en contingencia: tales como preservar la vida y salud de quienes habitan la institución, mantener el vínculo con las/los estudiantes, y mantener la continuidad pedagógica ofreciendo propuestas flexibles y ajustables, adaptadas a la realidad de los equipos de cátedra y las/los estudiantes. Estos principios fundamentalmente fueron los que permitieron la adaptación del programa de la asignatura a la contingencia.

Estas disposiciones se nutrieron con las sugerencias de estudiantes que realizaron una presentación a las/los docentes expresando sus perspectivas en el proceso y dieron lugar al programa y metodología de trabajo de la materia (propuesta curricular y pedagógica).

La estrategia de formación en Investigación Educativa II

Antes de la pandemia

En el marco de las decisiones institucionales y oportunidades de la libertad de cátedra, el equipo de Investigación Educativa II, decidió en el año 2016 introducir un eje de formación transversal orientado a situar a las/los estudiantes en el contexto socio educativo actual relevando la transformación de la educación y la investigación ante lo digital. Dichas decisiones fueron los antecedentes base de la transformación de la formación en investigación en la pandemia. Brevemente podemos decir que:

- Se constituyó como un espacio orientado a formar a las/los futuros Docentes y Licenciados en Ciencias de la Educación para el cuestionamiento de la realidad socio educativa y el ejercicio de la investigación.

Optó por:

- Concebir a la investigación como una práctica social que supone sensibilidad para captar la realidad socioeducativa en sus múltiples necesidades y potencialidades;

espíritu crítico para analizarla, compromiso y proyecto ético, político y epistémico para generar conocimiento y desarrollar acciones transformadoras (Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo, 2016).

- Concebir a las TIC no como herramientas factibles de usarse en relación a fines, sino como infraestructura que conforma la nueva realidad, recursos para el aprendizaje y objeto de estudio al mismo tiempo. (Carrasco, 2018)

- Procurar situar a las/los estudiantes más allá de lo instituido tanto en investigación como en educación y animó a pensar en nuevas realidades ante las potencialidades de la investigación, haciendo propias las transformaciones de lo digital.

En lo que respecta a la propuesta de estudios, el eje de formación para la era digital, condujo a que nos propusiéramos entre los objetivos: “Analizar críticamente la relación realidad digital, tecnologías de la información y la comunicación con procesos de construcción de conocimiento en educación y propiciar la construcción de nuevos objetos de estudio, nuevas estrategias de investigación y nuevas realidades” (Programa de la asignatura Investigación Educativa, 2019).

Cabe destacar que en el concierto de asignaturas que forman en investigación, Investigación Educativa II por los contenidos mínimos de la materia, contenidos de la llamada investigación cualitativa, y por el posicionamiento de las docentes responsables, significa una ruptura en la lógica de pensamiento predominante en estos espacios y en otros vinculados, esto es de vital importancia por las implicancias pedagógicas que tiene.

Según relatan las/los estudiantes, inician la formación en investigación (en la carrera) cargados de lo que consideran “preconceptos respecto a lo que significa ser investigador”, asociados a la práctica de investigación tradicional fundamentalmente, y el tránsito por los diferentes espacios curriculares poco les ayuda a resignificar la investigación en el espacio de lo educativo y lo social (Baldivieso y Di Lorenzo, 2019).

Las/los estudiantes caracterizan a la formación en investigación como instrumental y orientada al modo verificativo de generar conocimiento, de allí que cuestionarlos para provocar amplitud de perspectiva y desplazamientos implique disponer espacios de análisis, discusión y construcción colectivas, despertando en las/los estudiantes un interés por las nuevas prácticas y sus implicancias.

Por ello, al definir estrategia de enseñanza y de aprendizaje, nos inclinamos por la clase invertida “El aula invertida o *flipped classroom* es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente” (Berenguer, 2016: 1466). Es por esto que desde la cátedra solicitamos el acceso a los contenidos previo al encuentro presencial, con la participación activa en actividades de creación lectiva en el espacio áulico y el desarrollo de actividades haciendo uso de tecnologías de la información y la comunicación; y a articular cada ítem del programa con esta problemática.

Durante la pandemia

En el contexto de pandemia, Investigación Educativa II decidió dar continuidad a lo iniciado en las clases presenciales en tanto que lo que regía los procesos no eran la presencialidad /distancia sino la noción de clase invertida que por naturaleza combina ambos procesos, con la diferencia que cuando disponíamos de encuentros presenciales, las/los estudiantes se informaban en casa y trabajaban colectivamente en la universidad. En el contexto de la pandemia esta metodología asume el principio de que se informan en casa, y trabajan colectivamente también desde casa pero mediatizado por las TIC. Estas últimas en dos propuestas, por un lado, en pequeños grupos de estudiantes, socializando luego en el aula

de manera diacrónica y por otro lado de manera sincrónica con el grupo total y el equipo de cátedra por videoconferencia.

En tal sentido trabajamos en base a planificaciones semanales[1] procurando que durante el transcurso de las mismas las/los estudiantes profundizaran el tema a partir de una presentación base y rutas de navegabilidad sugeridas y concluyeran con una producción colectiva que en ocasiones era presentada al grupo-clase, y en otras, publicada en foros y espacios de intercambio y discusión. Por su parte, las docentes retroalimentábamos cada trabajo, y culminábamos cada semana y el tema enviando a nuestras/os estudiantes una síntesis integradora de todo lo presentado y producido.

Los espacios de información y acceso al contenido se generaron en un aula *moodle*, y fortalecieron en sus Entornos Personales de Aprendizaje (EPA, PLE en inglés) de cada estudiante, ya que la consigna siempre fue nutrir los materiales propuestos por la cátedra con búsquedas autónomas de fuentes y contenidos, y articularlos al currículum de la materia.

Los espacios de diálogo y discusión fueron sincrónicos en reuniones de presencialidad diferida (utilizando videoconferencias por *meet* fundamentalmente) y diacrónicos a través de foros en los que las/los estudiantes presentaban sus ideas y producciones; además de que estaban comprometidos a realizar comentarios a los trabajos de sus compañeros.

Las docentes promovimos espacios e insumos para analizar la situación sanitaria, política y socio educativa que estamos viviendo e invitamos a toda la clase a compartir otros contenidos y comentarlos y de esta manera, compartir experiencias y realidades que nos atraviesan.

Concepciones que sustentan la estrategia

La enseñanza de las Tecnologías “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC) tal como lo expresa Diaz Barriga (2016), tienen una relación muy interesante con los seres humanos porque, por un lado, las construimos para resolver problemáticas en la vida cotidiana pero, al mismo tiempo, transforman nuestras mentalidades y prácticas. Es así como las consideradas herramientas, pueden ser mucho más que un instrumento para el logro de un fin. En el caso específico de la educación, las TIC, están mediando procesos pedagógicos, posibilitando transformar prácticas y habitar nuevos entornos. Operan también como puerta de acceso al hipermundo o mundo definido por Carrasco (2018) con las dimensiones tradicionales a las cuales se le agrega la dimensión virtual.

Cuando objetos e individuos entran en relación, cuando estamos ante una mediación tecnológica, se generan transformaciones. Las Tic como mediadoras transforman la realidad.

> No se trata de la apertura a una nueva visión del mundo, sino de la transformación de la propia realidad, la creación de nuevas realidades, al incorporarse al mundo un nuevo artefacto, nuevas formas de agencia y nuevas formas de relación. (...) La acción conjugada del aparato (...) y del hombre (...) dará lugar a una nueva manera de ver el mundo (Vertov, en Ardévol et al., 2008: 103).

Esta nueva forma de ver el mundo, nos invita no solo a repensar la investigación educativa en sí, sino también la manera de formar construyendo otros dispositivos pedagógicos. En este marco optamos por la modalidad de clase invertida:

[1] Cabe destacar que a pedido de los estudiantes, que no finalizaban con las lecturas, solicitaron reprogramar nuestras propuestas, con habilitaciones de tema quincenales.

> La clase invertida o *The Flipped Classroom* es una estrategia pedagógica, o modo de trabajar que utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar procesos que propicien la comprensión y el aprendizaje y deja para la casa el acceso a los contenidos. En el contexto de pandemia la clásica afirmación estudio en casa hago las tareas en la escuela, la reemplazamos por estudio solo en casa, hago las tareas con otros en aula virtual desde casa (Duque et al., 2013: 18).

En el continuum de la educación que va desde la clase totalmente presencial a la totalmente virtual, la clase invertida es una estrategia bisagra factible de trabajar en ambos contextos y también en los mixtos, pero siempre con apoyo de TIC (Carrasco, 2018). El trabajo con software libre garantiza la posibilidad de acceso a todas/os las/los estudiantes.

Construcciones en pandemia: la articulación educación - investigación - contexto - pandemia

Como podrá apreciarse en este punto, la situación generada por la Covid 19, más que motor de transformación de la estrategia pedagógica para las/los estudiantes de Investigación Educativa II, fue el espacio de contextualización de la investigación educativa y el foco de investigación.

La investigación como una práctica socio educativa nace en un contexto determinado en base a la problematización de los elementos que la componen (Sirvent, 2015).

En el marco de los contenidos propios de la materia las/los estudiantes trabajaron la noción de docente investigador e investigación educativa y todo lo que implica. En el marco de la crisis sanitaria, el cierre de las escuelas y la incertidumbre general, nuestros estudiantes dialogaron y debatieron en relación a los desafíos que como docentes tenían ante la situación de la educación, así como también en relación a la estrategia de investigación más apropiada para reconstruir la educación. Analizaron y representaron colectivamente el contexto socioeducativo actual y en grupos menores derivaron del mismo situaciones problemáticas varias, que proponen investigar a través de diversas estrategias, construyendo una interesante agenda de la investigación educativa.

Es decir, las/los convocamos a reflexionar en torno a lo que significa ser docente investigador y lo que implica investigar en educación, a abrirse epistemológicamente, a construir una noción de investigación, a asumirla y a crear o generar en educación desde la investigación.

Las producciones se elaboraron en la interacción teoría-práctica, tal como lo refleja la Figura 1:

Figura 1: Problematización de la realidad socio educativa



Fuente: construida por la Prof. Lorena Di Lorenzo del equipo de cátedra articulando aportes de Sirvent (2015)

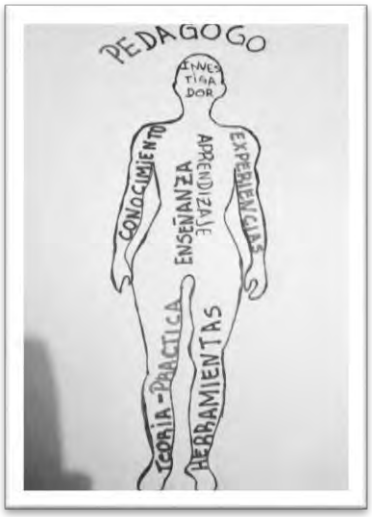
Producciones de las/los estudiantes en pandemia. Investigación, educación, pandemia

Investigación y Pedagogía

Dos trabajos bastan para ilustrar la construcción realizada por las y los estudiantes entorno a la relación docencia investigación el dibujo a mano alzada de una estudiante y el collage digital elaborado por un estudiante de la asignatura al que tituló Ciencia - Docencia - Discencia.

La estudiante en su interpretación y libre composición representa lo que ella llama el pedagogo y sus incumbencias.

Figura 2: Pedagogo y sus incumbencias



Fuente: producción de una estudiante de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación en la asignatura Investigación Educativa II (Ieducativa, 2020)

La imagen, aunque elocuente en sí misma, generó algunos análisis y reflexiones por parte del grupo-clase que destacaron el sentido que encontraban a la distribución de palabras en el dibujo.

> Figura con forma de cuerpo, para poner pies en el suelo: la teoría y la práctica y la caja de herramientas (los métodos), quizás para caminar a paso seguro. En los brazos que representan la fuerza, la acción, el hacer: los conocimientos y experiencias. En el pecho: enseñanzas y aprendizajes, como algo que nos atraviesa y que está muy dentro, y por último en la cabeza del pedagogo la investigación, sostenida por todas las otras partes. (Ieducativa, texto extraído del foro docente investigador, 2020).

Figura 3: Collage Digital 1. (Sin título)



Foto de Economía Doméstica (1939) | Intervención de la foto para representar lo que significa ser docente investigador (2020)

Fuente: producción de un estudiante de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación en la asignatura Investigación Educativa II (Ieducativa, 2020)

El estudiante comenta:

> realicé un collage digital a partir de diversos elementos que fui pensando a lo largo de la lectura del material sugerido, interviniendo una foto de 1939 de <<economía doméstica>>, antigua asignatura sobre cuidado del hogar únicamente impartida en las primeras <<escuelas de señoritas>> estadounidenses dirigidas a mujeres negras (Ieducativa, 2020).

En la intervención (Ver Figura 3) el estudiante representa gráficamente las aperturas y contextualizaciones que supone un acto pedagógico atravesado por la investigación como así también los que desde el punto de la producción de conocimientos puede significar.

Por lo tanto, la situacionalidad, el contexto, es representado en la intervención misma de la foto tomada por el estudiante. Representando la relación docencia-discencia, en donde dos sujetos, dos mundos distintos, contextos y realidades distintas, se encuentran y necesitan para darse sentido. Es por esto que, de manera permanente, se da un entrecruzamiento de los campos en donde las/los sujetos se encuentran, entrecruzamiento áulico, institucional, de la comunidad, que se desdibuja e integra (retomando la imagen de docente y estudiante con el fondo de un cielo estrellado). Esas rosas representando la realidad por fuera de la institución y otra que es una reproducción y recorte de la misma.

La práctica pedagógica de la investigación representada en las imágenes elaboradas por nuestros estudiantes. Esa construcción de conocimiento por medio de una acción-reflexión; quien investiga no es ajeno a lo que realiza sino que es capaz de analizar, sentir, transformar, observar y ponerle palabras a algo que ocurre en su realidad, apropiarse de esa realidad para comunicar, difundir y volver.

El desafío docente de abrirse epistemológicamente y construir estrategias para abordar la realidad emergente

Para dar cuenta de esta perspectiva compartimos nuevamente un collage digital propuesto por un estudiante de la asignatura y la explicación del mismo.

Figura 4: Collage Digital 2. “El desafío docente de abrirse epistemológicamente y construir estrategias para abordar la realidad emergente”



Fuente: producción de un estudiante de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación en la asignatura de Investigación Educativa II (Ieducativa, 2020)

Retomando las palabras del estudiante:

> El punto de partida en la composición es la palabra “vestigium”, el origen etimológico de la palabra investigar: la búsqueda de la huella o la señal de un camino. Quien realiza una investigación cualitativa, se pone en juego a sí mismo, su propio ser y estar en el mundo es lo que se ve involucrado (mi historia, mi infancia, como dice Petit, las palabras que soy, y las que no soy). Los libros y los diferentes elementos se vinculan con la multiplicidad de experimentar y vivir los conocimientos. El velo es la manera en que la brújula de quien investiga no apunta a la verdad, sino a una interpretación. El centavo y el globo terráqueo (mostrando a Sudamérica) representa el sistema de relaciones en el que estamos inmersxs: nuevamente contexto-situacionalidad-historicidad. Una abuela siendo besada por unx alumnx, para situar la investigación en lo educativo. Por último la pluma: el fin, aquello que ahora es conocido y queda plasmado: la búsqueda (vestigium) (Ieducativa, 2020).

El compromiso de problematizarse, cuestionar la realidad e investigarla

En el marco de los desafíos que propone Sirvent compartimos:

> *Que los jóvenes en formación asuman vivencialmente: la importancia de concebir la* investigación como un proceso de construcción y como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado que le plantea desafíos al investigador en relación con la génesis de la investigación y el compromiso social de la función del hacer ciencia en nuestras sociedades (Sirvent; 2015: 2).

A las/los jóvenes en formación les tocó un doble desafío en su trayecto académico, por un lado transitar el último año de su formación de manera virtual, pero a la vez ser actores con un rol protónico en este momento de la historia, sujetos activos para mirar críticamente su realidad y proponer líneas de investigación como futuros profesionales.

En este camino invitamos a los estudiantes a problematizar el contexto socio histórico que nos tocó atravesar, asumiendo la importancia de abordar objetos concretos del mundo educativo:

> Dicho de otra forma y para evitar confusiones: al principio de la ciencia no está el problema mental, sino el problema real, es decir, la contradicción. Por consiguiente, al comienzo de las ciencias sociales están las contradicciones sociales (Mardones citado por Sirvent, 2015: 3).

Para analizar problemas reales las/los estudiantes se abocaron a la búsqueda y análisis de diversas noticias socioeducativas internacionales, nacionales y regionales que les permitiera reconstruir aspectos, actores, contradicciones y aspectos de la educación en esta época de pandemia. Pero a su vez mirando la educación en su sentido macro y micro articulando con diversas dimensiones que no se vinculan directamente con la educación pero la atraviesan.

Este desafío de problematizar la realidad socioeducativa incorpora en el debate la noción de contexto de descubrimiento “entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, académicos, entre otros que caracterizan al escenario socio histórico, donde surge y tiene anclaje una investigación” (Sirvent, 2015: 4).

Las situaciones problemáticas

El dispositivo pedagógico para construir las situaciones problemáticas fue en la elaboración de collages de fotos, frases y diversas expresiones que describieran el paisaje de nuestra

educación en el momento actual, cerrando con diversos interrogantes que se convirtieran en el punta pie inicial de proyectos de investigación situados y comprometidos socialmente.

Figura 5. Collage Digital 3. “En el salón de la fama”



Fuente: Producción grupal de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura de Investigación Educativa II (Ieducativa, 2020)

Figura 6. Collage Digital 4. “Contexto socioeducativo”



Fuente: Producción grupal de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura de Investigación Educativa II (Ieducativa, 2020)

En las Figuras 5 y 6 (Collages Digitales 3 y 4) se pueden observar las producciones de las/los estudiantes en donde plasmaron la situacionalidad socio-histórico-política en relación a la pandemia y lo que sucedía en la provincia y el mundo a raíz de esto. Las/los estudiantes reflejaron no sólo “pandemia” sino otras noticias se vinculaban en el proceso de la misma, como la necesidad de un cambio cultural con toma de conciencia en relación al virus; el refuerzo en la educación virtual; la UNSL en relación al virus; y el lamentable y terrible aumento en el asesinato de mujeres.

Figura 7. Collage Digital 5. “Coronavirus”



Fuente: Producción grupal de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura de Investigación Educativa II (Ieducativa, 2020)

El Collage Digital 5 (Figura 7), refleja las emociones que surgen en medio de la pandemia como la sobrecarga, la frustración, la culpa, la exigencia y la angustia en el proceso de A.S.P.O.; así como la importancia del diálogo y soporte emocional permanente; la necesidad del apoyo constante por parte de todas/os, docentes, familias, amigos/as, para sentir el acompañamiento en este proceso complejo.

Figura 8. Collage Digital 6. “¿Y ahora cómo hacemos?”



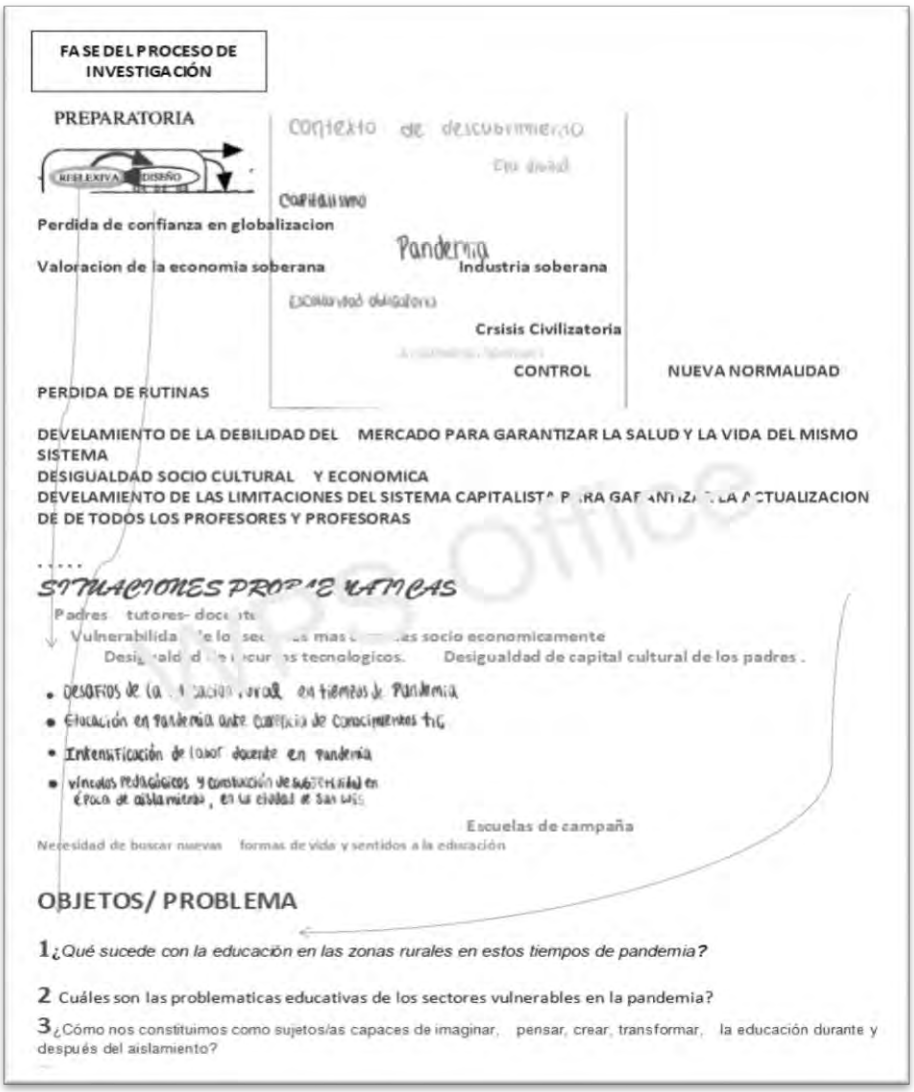
Fuente: Producción grupal de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura de Investigación Educativa II (Ieducativa, 2020)

El Collage 6 (ver Figura 8) refleja la importancia de “quedarse en casa” “las gotas de lluvia son todas las cosas que inevitablemente nos salpican y nos mojan” y la necesidad de aunar esfuerzos y recursos para enfrentar con otros y otras la situación.

Las producciones grupales: reflejan profunda preocupación personal/profesional ante la situación generada en educación por la crisis sanitaria. y el surgimiento de múltiples interrogantes respecto a condiciones que podrían interferir en las prácticas docente, como así también las nuevas necesidades y desafíos.

Objetos de investigación en proceso de construcción

Figura 9. “Síntesis integradora”



Fuente: Síntesis integradora de situaciones problemáticas /objetos de investigación construidas por la Dra. Silvia Baldivieso integrante del equipo docente en base a las construcciones de los estudiantes y los aportes de Rodríguez Gómez (2006) y Sirvent (2015) (Ieducativa 2020)

Los interrogantes (ver Figura 9), que se formulan ante aspectos de la realidad que les cuestionan (comúnmente llamados objetos de investigación) devienen de la problematización y análisis de los elementos que componen el contexto actual de la educación y en tal sentido su abordaje implica miradas amplias, integrales y al mismo tiempo situadas y socialmente comprometidas.

Análisis de la experiencia de Formación de investigadores en educación en tiempos de pandemia

El análisis focaliza la perspectiva de estudiantes y docentes respecto al logro de condiciones que hicieran posible el aprendizaje en la experiencia de trabajar con los principios de la clase invertida en la modalidad completamente online.

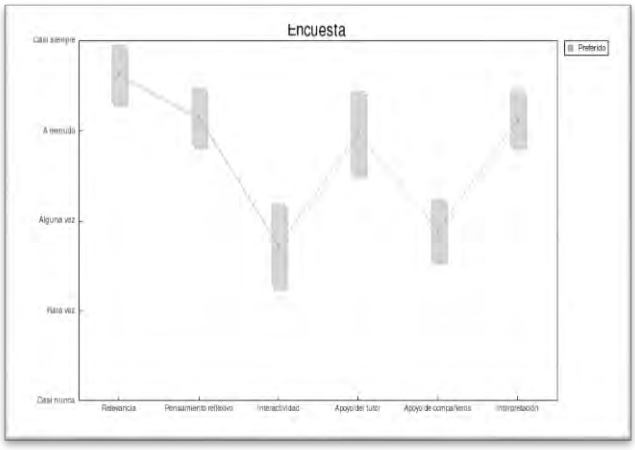
La perspectiva de las/los estudiantes

Para conocer la perspectiva de los estudiantes se aplicó una encuesta a la totalidad del grupo clase, proporcionada por el aula virtual *moodle*. A través de ella se indagaron seis dimensiones de lo que consideramos condiciones para el acceso a situaciones de aprendizaje propiciadas por la clase invertida en la modalidad *on-line*:

- Relevancia: aprendizajes de interés por estar vinculados a la vida profesional. Pensamiento reflexivo: pensamiento crítico en torno a las ideas personales, que lee, que escucha, etc.
- Interactividad: comunicación y discusión de ideas con estudiantes.
- Apoyo del tutor: estímulo para participar y reflexionar enseñando a ser reflexivos.
- Apoyo de los compañeros, animo a participar y valoración de las intervenciones/construcciones.
- Interpretación: comprensión de los aportes.

La encuesta se aplicó de forma *on-line*, aclarando que no hay respuestas 'correctas' o 'erróneas', sino opiniones personales. Le garantizamos que las mismas serían tratadas con el mayor grado de confidencialidad y no afectarían a su evaluación y destacamos que sus respuestas, pensadas cuidadosamente, nos ayudarán a mejorar la manera de trabajar a futuro.

Figura 10. “Condiciones para el acceso y a situaciones de aprendizaje propiciadas por la clase invertida”

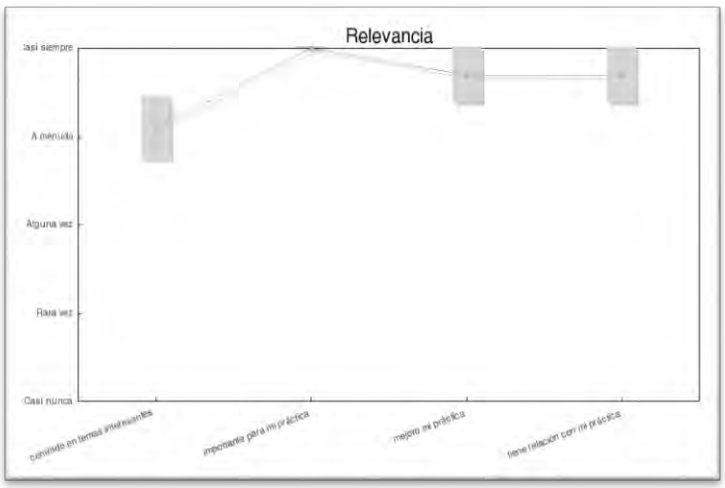


Fuente: Valoración de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura Investigación Educativa II (Cuestionario 2020)

La Figura 10 muestra la valoración positiva de los estudiantes en cada una de las dimensiones que se analizaron, ya que las marcas de las categorías, que consideramos aspectos que propician aprendizajes significativos, oscilan entre casi siempre alguna vez. Destaca el reconocimiento de la importancia de los contenidos que se abordan en la materia, el apoyo del tutor y el logro de pensamiento crítico y la interpretación. Los aspectos más débiles se relacionan a la interactividad de los estudiantes con el tutor y los pares. Seguidamente se analizan los aspectos que consideraron más significativos de cada dimensión.

Relevancia

Figura 11. Relevancia



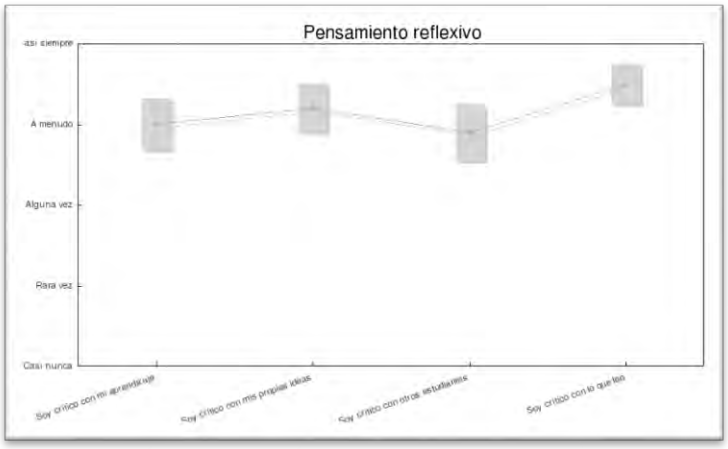
Valoración de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura Investigación Educativa II (Cuestionario 2020)

La Figura 11 refleja la composición de la categoría relevancia. Apreciamos que la relevancia que los estudiantes conceden a los contenidos de la materia, es decir el acuerdo de que los contenidos de la materia “casi siempre” son importantes para ellos. Se corresponde con la

estrecha relación que visualizan tienen dichos contenidos con la práctica profesional y la posibilidad que visualizan de que la investigación les ayude con la mejora de la misma.

Pensamiento Reflexivo

Figura 12. Pensamiento Reflexivo

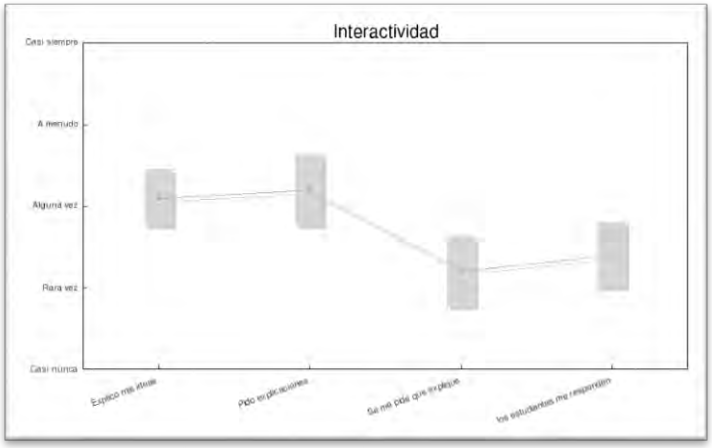


Fuente: Valoración de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura Investigación Educativa II (Cuestionario 2020)

La Figura 12 refleja la composición de la categoría pensamiento reflexivo y en tal sentido destaca que los estudiantes consideran que menudo y casi siempre desarrollan este tipo de pensamiento en la experiencia de clase *on-line* conforme los principios de la clase invertida, porque son críticos con lo que leen y con sus propias ideas (la mayoría de ellos) como así también con su aprendizaje y con otros estudiantes.

Interactividad

Figura 13. Cuadro 4: Interactividad

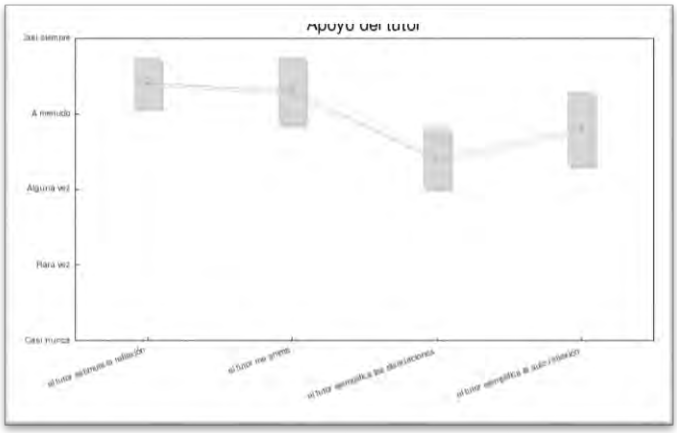


Fuente: Valoración de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura Investigación Educativa II (Cuestionario 2020)

La Figura 13 refleja la composición de la categoría interactividad y aspectos percibidos como débiles en el proceso de aprendizaje al punto de considerar que alguna vez y rara vez tienen la interactividad que estima corresponde. Estos se refieren a la posibilidad de exponer sus ideas, así consideran que rara vez se les pide que expliquen sus ideas, y que cuando lo hacen los estudiantes no les responden. y que solo algunas veces puede explicarlas y pide explicaciones

Apoyo del Tutor

Figura 14. Apoyo del Tutor

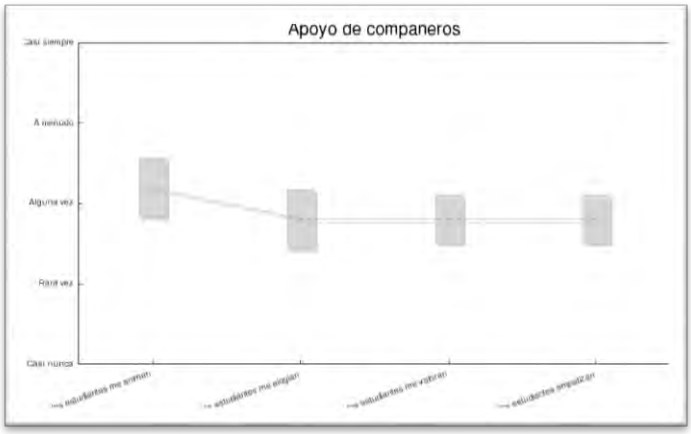


Fuente: Valoración de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura Investigación Educativa II (Cuestionario 2020)

La Figura refleja la composición de la categoría apoyo del tutor y pone en evidencia que los estudiantes casi siempre y a menudo se sienten apoyados por las profesoras de la cátedra (ver cuadro de dimensiones). Esto está fundamentado en que perciben que las tutoras casi siempre estimulan la reflexión y les animan a participar. En menor medida pero siempre dentro de las opciones a menudo y casi siempre las tutoras ejemplifican sus disertaciones y la autorreflexión.

Apoyo de Compañeros

Figura 15. Cuadro 6: Apoyo de Compañeros

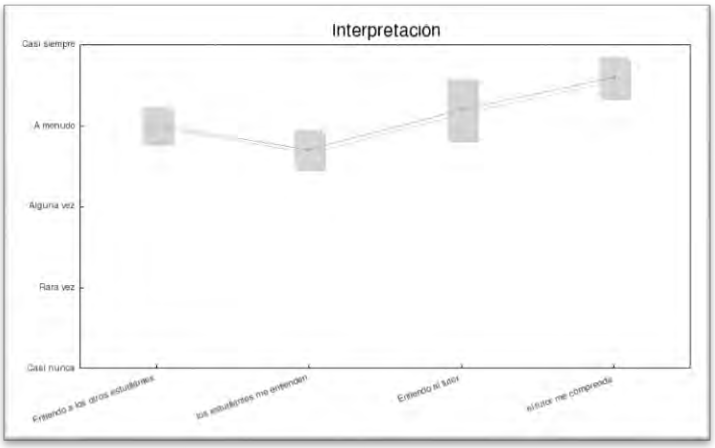


Fuente: Valoración de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura Investigación Educativa II (Cuestionario 2020)

La Figura 15 refleja la composición de la categoría apoyo de los compañeros. Refleja entre algunas veces y rara vez los estudiantes sienten este apoyo (ver cuadro de dimensiones), Ello porque tal como expresan los compañeros y compañeras algunas empatizan, les valora, les elogian y también raras veces pero un poco más cerca a menudo les animan a participar.

Interpretación

Figura 16. Interpretaciones



Fuente: Valoración de estudiantes de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación para la asignatura Investigación Educativa II (Cuestionario 2020).

La Figura 16 refleja la composición de la interpretación mostrando que los estudiantes casi siempre y a menudo sienten que pueden interpretar y ser interpretados por docentes y estudiantes fundamentalmente por el tutor a quien declara comprender y ser comprendido por este casi siempre, un poco menos (a menudo) interpretar y ser interpretado por compañeros.

La perspectiva del equipo docente

Antes de realizar apreciaciones en torno a la experiencia es importante compartir que la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia, implicó mucho más que la toma de decisiones relacionadas a la virtualización de la enseñanza. Docentes y estudiantes estamos aprendiendo a vivir en lo que llamamos la nueva normalidad, lo que significa organizar lo académico profesional en entornos domésticos cotidianos, rediseñar espacios, estrategias y reinventarnos para proyectarnos en un mundo incierto, inseguro, que además de todos los problemas socio económicos que desde años vienen generando ahora amenaza también con el aislamiento y la muerte.

Asimismo, aunque no hay un manual de cómo enseñar en época de pandemia, disponemos de criterios para valorar y reflexionar en torno a los procesos seguidos por los estudiantes y logros en el desarrollo de clases invertidas virtuales en la pandemia; oportunidad de trabajar emociones, inquietudes preocupaciones personales/profesionales emergentes; aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades vinculadas a la investigación educativa y proyección hacia nuevos escenarios posibles a partir de la investigación.

La virtualidad entendida como encuentro, como espacio de interacción y donde las barreras de las distancias físicas se derriban, generando momentos de comunicación, de compartir y reflexionar, aunque supeditada a la conexión como factor decisivo para una buena o mala comunicación

En relación al primer criterio de evaluación mencionado, oportunidad de trabajar emociones, inquietudes preocupaciones personales/profesionales emergentes: destacamos que la orientación para el análisis de la realidad socio educativa articulada a la libertad de expresión abrió ricos y fecundos espacios de diálogo, creación artística, razonamientos, etc. conducentes a debates integradores, comprensiones y construcciones de sentido en torno a la investigación y la educación.

En relación al segundo criterio de evaluación, aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades vinculadas a la investigación educativa, advertimos avances graduales que se pusieron de manifiesto lecturas de mayor profundidad, (expresado por las/los mismos estudiantes) y avances graduales en los diseños en proceso. En relación a este punto y en coincidencia con lo expresado por las/los estudiantes, destacamos que a pesar de que las consignas de trabajo procuraban construcciones grupales, los intercambios y debates se desarrollaron al interior de cada pequeño grupo de trabajo, perdiéndose la posibilidad de profundizar miradas.

Por último respecto al criterio de proyección hacia nuevos escenarios posibles a partir de la investigación, podemos decir que la experiencia de clase invertida virtualizada en la pandemia, sitúa a las/los estudiantes ante el desafío de construir conocimientos, estrategias, etc. que atendieran las situaciones problemáticas e interrogantes formulados. Superada la problematización. Contrastan lo práctico-vivencial con líneas de desarrollo teórico emergentes (disertaciones, entrevistas a educadores, investigadores, cientistas sociales) que colocan la educación en la perspectiva de la pandemia y post pandemia. Desde allí en lo que resta del año esperamos construcciones significativas.

Conclusiones o palabras finales

La experiencia de desarrollar las clases en pandemia y comunicar a terceros nos deja importantes aprendizajes que esperamos puedan ilustrar otras experiencias de formación en investigación.

Lo que inicialmente se asumió como una estrategia de formación en el confinamiento, está significando una apertura, y oportunidad de conocimiento crítico, que supera ampliamente las oportunidades que se tenían antes de la pandemia. La necesidad sentida por todas y todos de discutir la situación, sumada a la posibilidad de establecer redes de comunicación intercambiando información y link de conferencias, webinar, etc. colocaron a las/los estudiantes y el equipo docente ante diálogos que trascendieron cualquier estructura jerárquica, de conocimiento y/o de poder.

Destacamos la movilización en torno a la producción de conocimientos y búsqueda de nuevas construcciones que esta inesperada transformación ha generado entre las/los docentes investigadores y docentes en formación que incursionan en investigación educativa, y la importante proyección de trabajo que se genera asumiendo las oportunidades de lo tecnológico y la dimensión digital de la realidad. El desafío es plantearnos cómo superamos desde la formación y la investigación la reproducción de las injusticias sociales a partir de la virtualidad (sabiendo que la brecha digital se asienta en la brecha económica y socio cultural) y cómo asumimos la diversidad epistémica.

Referencias bibliográficas

ARDÈVOL, Elisenda, ESTALELLA, Adolfo y DOMÍNGUEZ, Daniel (2008). *“La mediación tecnológica en la práctica etnográfica”*. Recuperado de: https://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0501Ardevol.pdf

BALDIVIESO, Silvia y DI LORENZO, Lorena (2019). *"Construcción de saberes en educación, artes y comunicación", en Revista Anuario de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas*, Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad

Nacional de San Luis. Recuperado de http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ANUARIO/article/viewFile/193/105

BALDIVIESO, Silvia; CELI, Anatonella y DI LORENZO, Lorena (2019). *"Programa de Investigación Educativa II"*. Carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

---------- (2020). *"Cuestionario realizado a estudiantes de la asignatura Investigación Educativa II"*. Carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

BERENGUER ALBALADEJO, Cristina (2016). *"Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom"*. En M. Tortosa, S. Grau y J. Álvarez (Ed.), XIVJornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares. (pp. 1466- 1480). Alicante, España: Universitat d'Alacant. ISBN: 978-84-608-7976-3.

CARRASCO, Selín (2018). *"12 guías para la educación en la era digital".* Nueva editorial universitaria. Argentina.

CARRASCO, Selín; BALDIVIESO, Silvia y DI LORENZO, Lorena (2016) *"Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano"* RED-Revista de Educación a Distancia. Núm. 48. Artic. 6. 30-Ene-2016. ISSN 1578-7680.

DI LORENZO, Lorena y BALDIVIESO, Silvia (2017). *"I EDUCATIVA. Un espacio de articulación de prácticas: de asesorías pedagógicas articulando investigación, extensión y formación."* V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de prácticas de asesorías pedagógicas universitarias. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

DÍAZ BARRIGA, Frida (2016). *"Educación Hoy"*. Ciclo de la Fundación Lúminis. Recuperado de: https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/frida-diaz-barriga-especialista-educacion-ti

DUQUE, Paula Andrea; RODRÍGUEZ, Juan Carlos; VALLEJO, Sandra Lorena (2013). *"Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico"*. Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf

SIRVENT, Ma. Teresa (2015) *"Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento"*. Buenos Aires. Argentina.

Cita sugerida: BALDIVIESO, Silvia; DI LORENZO, Lorena y CELI, Ma. Antonella (2020). " Formación de investigadores en educación en tiempos de pandemia" en *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 90-109.

http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index

Recibido: 28 de setiembre de 2020	Aceptado: 7 de noviembre de 2020

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección Dossier
Formar docentes en tiempos de pandemia

Regreso a clases presenciales. Regulaciones políticas sobre los cuidados y autonomías

Returning to face-to-face classes. Political regulations on care and autonomies

Sonia ALZAMORA[*]

Adriana GARBARINO[**]

Rocío MORA SOUTO[***]

Daniela SOSA[****]

Federica Rocío USSINO[*****]

RESUMEN

Este escrito, en tanto contribución al análisis de la situación educativa en el contexto de pandemia por COVID-19, aborda el tema de los dispositivos diseñados para el retorno a clases presenciales luego de un tiempo de suspensión en la provincia de La Pampa; momento en el cual se recurrió a la modalidad a distancia. Analizamos las medidas de política educativa priorizando el ámbito de producción que en este caso son organismos del Estado nacional, Consejo Federal de Educación, y provincial, Ministerio de Educación; referimos de modo tangencial a los contextos que se ven involucrados directamente, en particular el pedagógico institucional. Indagamos en los aspectos contemplados en los documentos oficiales: la delimitación de responsabilidades así como los agentes designados para cumplirlas, los tiempos estipulados y los recursos, incluyendo el acceso a las tecnologías y a la formación para acompañar y auxiliar el trabajo docente. Atendiendo a las perspectivas que encuadran a las regulaciones, seleccionamos dos categorías transversales en el cierre del escrito: las políticas de cuidado y la autonomía institucional y de los agentes involucrados.

Palabras clave: política educativa; educación; autonomía; cuidados; regulación.

[*] Dra. en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Contacto: soniagalzamora@gmail.com

[**] Mgter. en Arte Latinoamericano. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Contacto: adrianagarbarino@gmail.com

[***] Prof. en Ciencias de la Educación. Graduada Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Contacto: rociomorasouto@gmail.com

[****] Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Graduada Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Contacto: sosadaniela.e91@gmail.com

[*****] Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Graduada Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Contacto: federica.ussino@gmail.com

ABSTRACT

This writting is a contribution for the analysis of the educational situation in the context of the pandemic situation for Covid-19. We consider necesary to leave a record of the events according as they are happening. This uncertain time call us to reflexion and for that the first step is a detailed and strict description. The topic of this writting is how to return to presential classes after a time without classes un the province of La Pampa. We analized the educational policy designed by the National State and Cultural and Educational Ministery, paying special attention to the context directly involved, specially the institutional and pedagogic through the oficial documents, for the delimitation of responsabilities and the people involved to accomplish them, the estimated time and the available resources, including the access to tecnology and the training yo support the teachers work. Paying attention to the regulation, we selected two categories to make a transversal analysis at the end of the text: the care policy and the institutional autonomy of the people involved.

Key words: education policy; education; autonomy; care; regulation.

Presentación de las regulaciones políticas sobre el regreso a clases en La Pampa

El siglo XXI, particularmente el año 2019, trajo consigo un acontecimiento mundial que, seguramente, marcará la historia de la humanidad. La pandemia por COVID 19 inició en países asiáticos, posteriormente continuó por los europeos y en los primeros meses de este 2020 ya se instalaba en los continentes africanos y americano. Dadas las estadísticas de contagios y mortalidad se vieron afectados los estilos de vida de las sociedades y trastocadas las dimensiones culturales, económicas, sociales, educativas, entre otras.

En la Argentina, el SARS-CoV-2 comenzó a afectar a las primeras personas en marzo, al comienzo lo portaban quienes ingresaban del extranjero, por este motivo se cerraron las fronteras, los vuelos fueron suspendidos; a modo de prevención, por el Decreto de Necesidad y Urgencia [DNU] de Presidencia de la Nación N° 297/20 se decretó en todo el país el ASPO con la premisa que el contagio del virus se reduciría manteniendo el distanciamiento social, utilizando las medidas de cuidado y tomando los recaudos de higiene necesarios. El 20 de marzo se suspendieron todas las actividades excepto las esenciales como el sistema de salud, el agropecuario, y comercios imprescindibles; se establecieron criterios para definir personas con mayor riesgo y comenzó una política de difusión permanente de las medidas de salud e higiene que debíamos adoptar. En las provincias y en la Ciudad de Buenos Aires se presentaron distintos niveles de contagio; ante lo cual algunas fueron alternando las fases para la prevención del virus a medida que se detectaron los casos con tiempos de reapertura para reactivar el mercado local.

En la provincia de La Pampa el 16 de marzo de este año 2020 las autoridades del gobierno establecieron la suspensión del dictado de clases presenciales en todas las instituciones educativas, ante la aparición de los primeros casos de COVID-19 en el país. A partir de allí se comenzó el trabajo a distancia en todos los niveles escolares. Debido a la escasísima cantidad de casos detectados en nuestra provincia (situada en la zona centro sur del país) se ingresó a la fase 5 (última etapa en la administración del aislamiento/distanciamiento social preventivo y obligatorio, en la cual se autoriza el movimiento del 75% de la población, extremando formas de cuidado e higiene) con cierta rapidez, habilitando actividades comerciales y reuniones familiares y sociales, en un marco de distanciamiento social. Ante este cuadro, que generó tranquilidad en la población, comenzó a estar en agenda el retorno a clases presenciales desde el mes de mayo; a fines de junio circuló en medios periodísticos que se retomaría al finalizar el receso de invierno (última semana del mes de julio), luego se pospuso para agosto y, ante la aparición de un brote de contagios se pospuso nuevamente. Es menester considerar

que, durante el tiempo de aislamiento y posterior distanciamiento social, preventivo y obligatorio [ASPO], el colectivo docente desarrolló su actividad en modalidad a distancia con el estudiantado; esto requirió la elaboración de propuestas de enseñanza en copia papel para acercarlas a los hogares, utilizar plataformas educativas virtuales o bien redes sociales (Facebook, Whatsapp) para enviar las propuestas, ello dependiendo de los recursos tecnológicos y conectividad presentes en los hogares.

El tema de este escrito son los dispositivos diseñados para el retorno a clases presenciales luego de un tiempo de suspensión en la provincia de La Pampa; acontecimiento por el cual estamos transitando en estos días de septiembre. Hubo un tiempo, de varios meses, para su regulación[1] por parte de los organismos estatales y gremiales, por lo cual podemos decir que se generaron medidas de política educativa; las cuales revisaremos para conocer y dejar registro, en esta circunstancia tan excepcional e inédita en la historia, de los modos de hacer política para acomodar la estructura del sistema educativo a la novedad. Lo realizamos en el mismo tiempo que acontece la situación, desde nuestra particular mirada de investigadoras situadas como docentes y/o en cargos directivos dentro de instituciones educativas de diferentes niveles educativos.

El marco de la regulación, en su doble nivel (institucional y situacional), posibilita identificar y comprender las configuraciones, actores y efectos esperados de la acción política en contextos específicos relevantes. Nuestro análisis en este escrito se mantiene en este primer ciclo de la política, sin desconocer la relevancia de las mediaciones, articulaciones y conexiones entre procesos y cursos de acción reguladores a múltiples niveles, que podrá ser objeto de siguientes estudios.

El *corpus* utilizado son los documentos producidos en vistas del retorno a la presencialidad. El texto marco es el aprobado por el Consejo Federal de Educación (organismo nacional conformado por Ministros/as de educación de la Nación y de cada jurisdicción) [en adelante CFE], y en el nivel provincial vamos a revisar las distintas normativas: el “Plan Jurisdiccional de Retorno progresivo y gradual a Clases Presenciales” procedente del Ministerio de Educación [en adelante ME], construido por una mesa integrada por diferentes ámbitos de educación, salud y gremiales; las “Actas Paritarias” firmadas con los gremios docentes, las resoluciones, “Notas Múltiples” enviadas a las escuelas así como también el contenido de la página web del Ministerio: los proyectos institucionales y las propuestas de formación docente.

En tanto estamos colocando en análisis una medida de política gubernamental consideramos el contexto de producción, que en este caso son organismos del Estado nacional (CFE) y provincial (ME), y aquellos otros que se ven involucrados directamente, en particular el pedagógico institucional. Comenzamos el escrito revisando las definiciones generales en materia regulatoria del sistema educativo en este momento de posible retorno a las aulas de modo presencial. Luego analizamos los principales aspectos contemplados en las normativas: a-la delimitación de responsabilidades así como los agentes designados para cumplirlas; b-los tiempos estipulados y los recursos, incluyendo el acceso a las tecnologías y a la formación para acompañar y auxiliar el trabajo docente. Cerramos, luego de la desagregación previa, con la selección de dos categorías que surgen de una revisión transversal del *corpus*: las políticas de cuidado por una parte y por otra, la autonomía institucional y de los agentes involucrados.

La escuela de excepción

En un contexto de incertidumbre generalizada, temor, angustia ante un hecho único en la humanidad debido a un virus (Jhonson, Saletti-Cuesta, Tumas, 2020), se vieron afectadas en su funcionamiento las instituciones educativas de todos los niveles. El formato tradicional, que

[1] El concepto de “regulación, común en la literatura francesa y anglosajona sobre el tema, expresa el proceso de articulación y producción de normas o reglas de juego en una organización, orientando la conducta de los actores” (Maroy y Dupriez, en Bolivar, 2009: 41).

se sostiene desde el siglo S XIX, como los roles de los actores escolares y los recursos debieron acomodarse y esto colocó en discusión las concepciones de enseñanza y de aprendizaje así como los saberes necesarios para la población escolarizada en este siglo XXI (Diker, 2020; Feito Alonso, 2020; Puiggrós, 2020; Tarabini, 2020; entre otros). El desafío se centró en los modos de enseñar en escuelas que pasaron de un día a otro de la presencialidad física en establecimientos a los cuales se concurría diariamente a la enseñanza a distancia; y esto con situaciones contextuales diversas, con grupos de estudiantes heterogéneos y desiguales en sus condiciones socio-económicas y de capital cultural. La posición del Estado nacional fue, mirando las experiencias desarrolladas en otros países que habían tomado estas decisiones unos meses previos, la de intentar comandar una situación en la que no había antecedentes de una epidemia de tal magnitud en la historia educativa.

La docencia debió modificar sus rutinas habituales que se vieron completamente alteradas, así como también tuvieron que resignificar las estrategias de enseñanza y volcarse a recursos digitales. Las prácticas docentes en un entorno de virtualidad interpelan los modos de actuación conocidos dada la alteración del tiempo y el espacio en la comunicación.

Durante el tiempo que el sistema educativo cumplió sus funciones a distancia en todo el país, el CFE acordó una serie de documentos para organizar ciertos aspectos del ciclo escolar 2020: entre ellos la Resolución 318/20 *Acuerdos Federales para la Extensión de la Jornada Escolar: La escuela sale del aula*, la Resolución N° 363/20 *Procesos de evaluación-Continuidad pedagógica*, Resolución N° 367/20 sobre *Reorganización y priorización curricular*, la Resolución N° 368/20 *Evaluación, acreditación y promoción* del ciclo lectivo 2020-2021, entre varias otras.

Cuando se comienza a analizar la posibilidad de reapertura de los edificios escolares por el cambio de estatuto sanitario en ciertas provincias, se aprueba en julio el *Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y los institutos superiores* (Resolución ME N° 364/20). Este *Protocolo marco* propone “un conjunto de pautas de trabajo que promueven un ordenamiento en las actividades inherentes al retorno a las clases presenciales, basadas en criterios sanitarios y de higiene y seguridad, así como de organización escolar y pedagógica” ((Resolución ME N° 364/20: 1); estableciendo para ello un mínimo de condiciones, a partir del cual cada jurisdicción tomará sus definiciones, elaborará su protocolo y lo presentará al CFE para su aprobación. Así como debe ser aprobado por una instancia jerárquica superior, el proceso de reapertura se desarrollará de modo consensuado con los actores involucrados; de este modo se estaría generando un espacio para la participación de diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones preparatorias para el retorno según niveles y modalidades educativas y en el monitoreo posterior. Reapertura que será posible en tanto lo permita la situación epidemiológica. Pareciese una propuesta de construcción desde la base institucional que requiere de aprobaciones en los distintos niveles de jerarquía.

En dicho documento -producido por representantes de las jurisdicciones que presentan situaciones epidemiológicas y educativas diferenciadas para el retorno a la presencialidad- podemos mencionar la posición central que ocupa el Estado nacional en las definiciones que se deberán adoptar. En ellas identificamos articulaciones entre cuatro campos: de la Salud con el de Educación y el Desarrollo Social, bajo el amparo de las definiciones del Poder Ejecutivo. Las prioridades son establecidas por las autoridades sanitarias y en ese complejo, en apariencia articulado jerárquico, va generando la imagen de un sistema de aprobaciones de protocolos de actuación en diferentes ámbitos que requieren de interrelaciones político-sanitarias nacional, del CFE y por último, jurisdiccionales. Dentro de este sistema se vislumbra un modo de transferencia o movimiento de los discursos ante la necesidad de recontextualizar la política a distintos espacios y lugares (Beech, 2014); un discurso que emerge desde el ámbito sanitario y se traslada a otros ámbitos, como el de la educación, para adecuarse a sus necesidades y demandas.

A mediados del mes de agosto fue definido en la provincia de La Pampa, por el Nivel Ejecutivo, que las y los estudiantes retornarían de modo gradual a partir del 14 de septiembre. Se establecieron fechas para la incorporación del personal de Coordinación (cargos intermedios entre el funcionariado político del Ministerio de Educación y las escuelas de cada nivel escolar), de los cargos directivos de escuelas y por último, deberían presentarse las y los docentes en sus lugares físicos de trabajo. El Ministerio de Educación acordó la creación de la Comisión Mixta de Salud y Seguridad en el Trabajo para coordinar este proceso, la cual estaba conformada por personal de los Ministerios de Educación, Ministerio de Salud pública y con los gremios docentes Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPA), Sindicato Argentino de Docente Privados (SADOP) y Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET); quienes habían hecho pública la solicitud de participar en el operativo de regreso a las aulas. En esa Comisión también se convocó a médicos y personal directivo de escuelas, y de modo conjunto acordaron una serie de directivas y resoluciones para el llamado Retorno progresivo y gradual a clases presenciales, bajo el lema *"Volver a la escuela*". En un acto de transferencia de la política nacional, la provincia de La Pampa aprueba el protocolo de regreso a las particularidades locales epidemiológicas y educativas; por ende nos encontramos con una instancia de recontextualización jurisdiccional de la norma general, con las consiguientes transformaciones de la misma en su escrito y en sus posibles efectos (Beech, 2014).

El Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa aprobó el 27 de Agosto el *Plan Jurisdiccional de Retorno Progresivo y gradual a Clases Presenciales*, que fue el producto del trabajo compartido por la Comisión mixta de Salud y Seguridad en el Trabajo. En el documento destinado a organizar la reapertura de edificios escolares para el desarrollo de actividades circunscritas a ciertos grupos de estudiantes, se otorgan responsabilidades a diferentes ámbitos: a dicho Ministerio en concordancia con el área de Salud le corresponderá evaluar la oportunidad, alternancia y posibilidades de implementación del regreso a la actividad escolar; a las familias, estudiantes así como a los y las trabajadores de la educación los reconoce como partícipes en prevención de la salud.

Este rol preventivo asignado a los agentes escolares ha sido una función históricamente asignada; si revisamos la historia de la educación encontramos que figura en la Ley n° 1420 de Educación Pública del año 1884 (norma fundante de la escolaridad argentina). Desde el comienzo del articulado sostiene que la instrucción primaria debe ser dada conforme a los preceptos de la higiene, los cuales formarán parte del *mínimun* de contenidos, así como también menciona que deben respetarse principios relacionados a la salubridad en la construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza. Actuando además como controladora del estado de salud del alumnado. Estas medidas que formaron parte del llamado "higienismo" del siglo XIX fueron una marca de actuación de las escuelas (Di Liscia y Salto, 2004) y que ahora son retomados ante este hecho que coloca a la población en un posible grave riesgo sanitario.

Traslación del campo sanitario al educativo

Una condición previa al retorno a las aulas, establecida en el documento nacional del CFE, fue la evaluación de los recursos edilicios de las escuelas para definir si era necesario hacer adecuaciones y arreglos (ejemplo: ventilación, baños, puertas de entrada y salida, etc.). Este ingreso de la población escolar se vería acompañada de medidas de índole sanitario (tales como uso obligatorio de tapabocas y máscaras de acetato, metro y medio de distancia, aireación de espacios, sanitizar elementos personales y mobiliario antes y luego de utilizarlos, sanitización de las suelas de los zapatos al ingresar a la institución, medida de la fiebre, baños compartidos por grupo, alcohol en gel en todas las aulas, etc.). Considera la posibilidad de incluir actores de salud y de desarrollo social, en conjunto con la comunidad educativa, para la adaptación y mantenimiento de las condiciones básicas y tareas auxiliares de abordaje de casos sospechosos o diagnóstico confirmados de COVID-19.

Estas condiciones establecidas en el acuerdo nacional obedecen a parámetros sugeridos por el ámbito científico sanitario; las mismas derivan de medidas adoptadas en otros países del mundo, y cuentan con el acuerdo de la Organización Mundial de la Salud [OMS]. El protocolo sanitario es adoptado por la jurisdicción de La Pampa en todos sus términos.

En el *Plan jurisdiccional de Retorno* el papel relevante lo ocupan las prescripciones procedentes del campo de la salud dentro de un documento del ME de La Pampa; y esto se funda en la presencia del riesgo de la enfermedad causada por el COVID-19, causa del cierre de los establecimientos a los cuales se está proponiendo retornar. El planteo fue un regreso a las aulas con una marca de distancias físicas entre estudiantes, barbijos y kits sanitizantes.

En el escenario de prevención sanitaria el *Protocolo Marco* define lineamientos pedagógicos generales para la reanudación de clases presenciales. Allí indica que el retorno a la presencialidad escolar en todo el país adoptará como principal característica el escalonamiento progresivo de acuerdo con criterios epidemiológicos de evolución de la pandemia y las características poblacionales de cada región. En esta gradualidad, un apartado central lo constituye la delimitación de la población escolar que será convocada; respecto a esto tendrán prioridad ciertos grupos según condiciones socio-demográficas y trayectorias escolares. Como el regreso no sería masivo se fijaron posibles modelos de continuidad pedagógica: simultaneidad entre presencialidad y no presencialidad, alternancia entre escuela y trabajo pedagógico en los hogares. La organización curricular-institucional es diferida a la realización de acuerdos federales, en los cuales se priorizarían contenidos junto a otras recomendaciones sobre flexibilización del currículum. Asimismo, acordaron recomendaciones generales sobre organización del trabajo docente, directivo y la supervisión y la reducción de la jornada de trabajo presencial.

El documento provincial, *Plan Jurisdiccional de Retorno,* retoma esas dimensiones pedagógicas definiendo las particularidades de algunas de las mismas, como el caso del modelo de continuidad que será bimodal, es decir con instancias presenciales y no presenciales. Prioriza el desarrollo escolar a las condiciones sanitarias, que son las establecidas en el acuerdo federal.

Un dato llamativo para mostrar la prevalencia de los cuidados sanitarios es la cantidad de páginas que ocupa el protocolo de salud en ambos documentos: en el nacional ocupa dos tercios (10 páginas de 15) y un porcentaje similar en el provincial (el cuerpo del texto Lineamientos generales y Protocolo de Actuación y dos Anexos (15 páginas de un total de 22), en el cual sólo el tercer anexo remite a los Lineamientos pedagógicos generales). En consonancia con este planteo cuantitativo, encontramos como una constante la sujeción de la presencialidad en las escuelas a la situación epidemiológica en cada jurisdicción y áreas poblacionales dentro de las mismas.

Nos estamos situando en una política para garantizar la educación; proceso éste de encuentro entre quien recibe una herencia cultural y quien la transmite, en esa transmisión hay un tiempo y un espacio particular que genera sus marcas en las subjetividades presentes. Con este presupuesto de nuestra parte, vamos a revisar en esta particular circunstancia a quiénes se prioriza desde los documentos regulatorios para asistir a las clases presenciales, las funciones asignadas al cuerpo directivo, en tanto reguladores del marco espacio-temporal en el cual se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Y por otra parte, las particularidades que asumirían las tareas de enseñanza y evaluación a cargo de docentes, sus condiciones en tanto trabajadores y trabajadoras, y los acompañamientos previstos para su formación en estas novedosas situaciones de trabajo.

¿A quiénes se prioriza para retornar a las aulas?

La normativa nacional sostiene que antepone el resguardo y cuidado de las trayectorias de las y los estudiantes y por ello, este aspecto ocupará la centralidad de la propuesta pedagógico-institucional. Para esto se fijaron una serie de criterios que establecen garantías

y prioridades para el retorno: tener acceso a materiales, servicios e instalaciones para el aprendizaje de las personas con condiciones crónicas o discapacidad; por otra parte, identifica a los grupos más impactados por la pandemia: a- aquellos que estaban previamente desescolarizados, desplazados o migrantes y con vulneración de derechos; b- los habitantes de zonas rurales con baja densidad poblacional y libres de COVID-19, con limitaciones de conexión a internet y menor acceso a dispositivos. Otros grupos los constituyen quienes se encuentran en momentos de pasaje de niveles o ciclos de la escolaridad.

En la provincia no se presenta como problema la alta concentración de población-con un total de 350.000 habitantes aproximadamente, hay 2 ciudades con mayor densidad poblacional (100.000 y 75.000 habitantes aproximadamente)- y dado que hasta finales de Agosto había baja de tasa de contagios se define en el documento que regresarán quienes han desarrollado un vínculo pedagógico de "baja intensidad" (tal como es mencionado en el *Plan*), así como los inicios y fines de terminalidad de nivel de escolaridad; transiciones que suelen incidir en el futuro de las trayectorias escolares.

Cuando los documentos refieren a estudiantes de baja intensidad se recontextualiza un concepto utilizado, al menos hasta este año, para caracterizar las trayectorias escolares de los y las estudiantes en la presencialidad. Terigi (2010) retoma esta categoría del sociólogo argentino Kessler para explicar la relación escolar de estudiantes con inasistencias reiteradas a las instituciones. En su definición inicial se encuentra ligado a la presencialidad y ahora se reconfigura en pos de la educación a distancia en tiempos de ASPO, poniendo el acento en la participación, entrega y conexión del estudiantado en las diferentes áreas o espacios curriculares.

En síntesis, los documentos analizados establecen que debería priorizarse a estudiantes que requieran de acompañamiento específico a través de la intensificación de estrategias de enseñanza para promover aprendizajes; lo cual puede haber acontecido por falta de conectividad, limitación del vínculo con sus docentes o bien, para quienes están promoviendo o ingresando al siguiente nivel educativo. Aunque esta posibilidad queda sujeta a las condiciones edilicias de cada establecimiento y a la dinámica epidemiológica. Pareciese que se establece una medida de resguardo de la acción educativa con un encuadre fuerte (al decir de Bernstein, 1998) de las medidas de salud, siendo desde este ámbito que se definirá la posibilidad de su desarrollo y continuidad.

Los directivos: actores centrales en este proceso de vuelta a clases presenciales

Según el Protocolo Marco del CFE se propenderá:

> Al fortalecimiento del rol de la supervisión en cualquiera de los niveles de gestión y de las direcciones de las instituciones educativas en el trabajo conjunto y continuo, respecto a: el seguimiento a las condiciones institucionales, las definiciones del desarrollo curricular-institucional y los distintos agrupamientos de estudiantes, entre otros (Protocolo Marco, 2020: 12).

El citado previo aparece en el documento federal, agregando a continuación que deberán preverse tiempos de trabajo entre supervisores y directores y con los equipos docentes; sumado a la refuncionalización de perfiles de facilitadores y maestras/os comunitarios de los diferentes programas educativos y sociales en marcha. Las funciones del equipo directivo son numerosas, como puede observarse.

En el documento provincial, en una escala de responsabilidades para organizar y coordinar la vuelta a clases presenciales se asignan funciones al ME (en estrecha vinculación con el área de salud) y luego figura el personal directivo de las escuelas, quienes tienen a su cargo evaluar las condiciones institucionales en cuestiones sanitarias, de infraestructura y pedagógicas para

la reapertura y el desarrollo del proceso educativo. Además, tendrán a cargo la organización del propio proyecto, recontextualizando el propuesto a nivel provincial según sus particulares condiciones.

En una primera instancia les otorga a los equipos de gestión el análisis del espacio físico y estado de instalaciones para cumplimentar los protocolos de sanidad. Deberán asimismo elaborar las estrategias de agrupamiento de estudiantes, la identificación de grupos de riesgo y situaciones diversas que presente el estudiantado, efectuando una revisión de lo actuado previamente y desde allí, proyectar la continuidad en clave organizativa-institucional y pedagógico-didáctica.

A este cuadro planteado en las normativas debemos adicionar que, en los meses anteriores, los equipos de las instituciones de los distintos niveles de escolaridad se enfrentaron a la puesta en marcha de un formato escolar a distancia, y en un plazo temporal que puede decirse acotado (a principios del mes de Agosto se convoca a los directivos a presentarse de forma presencial el 24 de dicho mes, el 31 se convoca a los y las docentes, y el 14 de Septiembre a estudiantes) debían realizar proyecciones del orden administrativo, pedagógicas y didácticas para poner en acto[2] esta definición realizada por la política provincial, y paralelamente, sostener la virtualidad para el resto de la población escolar.

Estos marcos legales muestran una amplitud posible para regular las diferentes situaciones que pueden presentarse y dentro de ese marco, cada institución los adapta a su contexto y tiempos. Ahora bien, la autonomía que se les otorga para este momento pareciese una sobrecarga de funciones a realizar con un escaso margen temporal para las y los directivos, considerando que se suman las posibilidades de riesgos para la salud de quienes permanezcan en las escuelas.

Para garantizar las normas epidemiológicas instauradas sí se estableció un circuito jerárquico al que debían enviarse las propuestas diseñadas para el retorno a las aulas: la aprobación está supeditada a dos instancias superiores: primero el nivel de Coordinación (nivel intermedio con el Ministerio) y luego, la Dirección de Nivel (nivel de funcionariado político). Es una autonomía monitoreada, por lo cual se solicita que tomen decisiones que son evaluadas *a posteriori*; esto es presentado como un resguardo en vías de evitar situaciones anárquicas en un contexto de dificultad.

Situación de docentes en tanto trabajadores de la educación

En este operativo de retorno la situación de la docencia debió redefinirse ante el cambio de condiciones de trabajo. El CFE planteó las excepciones de aquellos que no podrán asistir presencialmente a las escuelas (Apartado 5.4. Identificación y seguimiento del personal o alumnos/as en riesgo), considerando los llamados grupos de riesgo por embarazo, enfermedades previas o mayores de 60 años o bien con síntomas o cercanía con casos de COVID-19.

Los gremios de la provincia, UTELPA, SADOP, AMET, sostuvieron un rol protagónico en los reclamos de los docentes sobre tres puntos fundamentales: 1- Quién estaba en condiciones de volver a la presencialidad y quienes serán exceptuados, 2- Cuál sería la carga horaria, movilidad, situación de revista, condición de trabajo presencial o remoto a partir de la definición del punto anterior, y 3- Cómo garantizarían el acompañamiento formativo de los docentes en temas vinculados a TIC.

En la mesa paritaria entre gremios y ME del 26 de agosto se cerraron los acuerdos N°147, 148 y 149; quedó establecido que aquellos en situación de riesgo de salud debían continuar

[2] La noción de puesta en acto refiere al proceso que sufre la política cuando es puesta en práctica, puesta en contexto, al respecto Ball expresa que "la política siempre tiene que ser reconstruida y recreada en relación al contexto" (en Avelar, 2016: 7).

trabajando desde la virtualidad así como quienes tienen a su cargo niñas/os y adolescentes. Respecto a la jornada de trabajo no podría exceder el 50% de la carga laboral y el resto será cumplida a distancia. Como es habitual en la docencia que se desempeñen en varias instituciones y en distintas localidades, sólo deberán presentarse en dos de ellas, siendo seleccionadas aquellas con mayor cantidad de estudiantes para atender en la presencialidad y evitando la circulación fuera de la ciudad de residencia.

Este aspecto relativo a la resolución de situaciones en tanto trabajadoras/es, fue acordado en una primera instancia para que los equipos directivos pudieran organizar la plantilla de asistencia de docentes, la necesidad de suplentes por licencias o dispensas y cronograma de días y horarios.

Una observación a realizar es sobre la situación laboral de quienes se presentan en las aulas -como se dijo antes, cumpliendo el 50% y con el resto de su carga horaria siguen trabajando en la modalidad a distancia con los grupos no presenciales-, esto requiere un tiempo adicional por la asincronía de las conexiones con el estudiantado así como el trabajo de realizar las planificaciones y revisiones que requieren las tareas entregadas. Otro hecho a considerar de esta puesta en acto son las situaciones diferenciadas entre quienes se sostienen con un docente en la no presencialidad y los suplentes en la presencialidad, y aquí pueden considerarse dificultades en los modos de resolución sobre las actividades propuestas, la metodología de enseñanza, priorización de saberes, evaluaciones en proceso.

Definiciones sobre el proceso de enseñanza y de evaluación

EL *Protocolo Marco* federal propone la asistencia alternada a los edificios escolares por grupos de estudiantes y también la articulación entre alternancia presencial y no presencial "abriendo el camino para el desarrollo de una "bimodalidad" que pueda dar respuesta a los requerimientos de las trayectorias educativas" (Anexo 1). Esto lleva a proponer modelos de continuidad pedagógica diversos: simultaneidad de grupos presenciales y no presenciales, alternancia entre tiempos en la escuela y otros por fuera de la misma. El escenario multimodal (tal como se lo denomina) requiere de modificaciones en las planificaciones didácticas y del uso de recursos tecnológicos como soporte.

En el nivel de recontextualización político provincial que estipula los acuerdos para el contexto de desarrollo de la actividad educativa, el *Plan Jurisdiccional* sostiene que se funcionará en un modo bimodal (presencial y no presencial); a través de lineamientos y orientaciones son definidos los aspectos organizativos para los diferentes niveles educativos, las responsabilidades laborales y las flexibilidades y priorizaciones curriculares. En notas enviadas a las escuelas (llamadas Notas múltiples) primero, y luego en los *Aportes para la reorganización y priorización curricular* es mencionada una posible alternancia entre escenarios presenciales y virtuales de acuerdo al plan de retorno diseñado por cada institución. Las opciones presentadas son un sistema de combinado: el mismo grupo de estudiantes recibirá propuestas en sus domicilios y en la escuela. En otros casos, continuaría bajo la no presencialidad (virtual o en formato papel); y se prevé la necesidad de articulaciones en pos de la continuidad entre esas dos instancias.

Dicho documento aprobado por el Ministerio provincial, *Aportes para la Reorganización y Priorización Curricular. Marco General*, presenta un encuadre de los principales aspectos considerados en la reorganización y priorización de saberes y capacidades (diferenciado según nivel y modalidad de la enseñanza obligatoria), los alcances y sugerencias didácticas. Su elaboración contempla las diferentes áreas curriculares y la pretensión explícita es representar puntos de apoyo para la planificación de la enseñanza en el reordenamiento temporal 2020-2021.Tanto para la Educación Primaria como Secundaria se atiende a criterios de organización ciclada, transversalidad de saberes y proyectos integrales que flexibilicen los límites disciplinares. La Educación Secundaria apunta a dos propósitos: resignificar puntos nodales del campo educativo y que debieran sostenerse con sentidos renovados (el territorio de lo común, las trayectorias, carácter colectivo, revisar la evaluación); y, la reorganización y

priorización curricular, en base a las características comunes y las lógicas de construcción compartida en la producción de los materiales de cada área curricular. Se aclara para ambos niveles, a modo de *Recaudos*, que estos saberes no operan a modo de límite porque continúan vigentes las propuestas curriculares y las orientaciones didácticas son ofrecidas a modo de sugerencias posibles y ejemplos. En la parte final de este documento aparece un reconocimiento explícito al trabajo ya realizado y a las capacidades de la docencia para desempeñarse en un contexto nuevo y complejo.

El componente evaluación es regulado por la Resolución 368/20 del CFE (la provincia se encontraría en proceso de construcción de criterios particulares); la normativa entiende a los tres niveles educativos como unidades de continuidad pedagógica a los efectos de la planificación de la enseñanza. Esto lleva a redefinir acuerdos didáctico-pedagógicos, los criterios y modos de evaluar potenciando los procesos cognitivos, la dimensión axiológica, los vínculos y las construcciones colectivas. Asume relevancia la perspectiva de evaluación formativa y la retroalimentación, lo cual requiere trabajar con las y los estudiantes en conjunto con sus familias sobre lo logrado en tanto aprendizajes y los modos de continuar este proceso.

Según las autoridades del ME de La Pampa resulta necesario acordar un calendario federal para garantizar la movilidad de estudiantes en el país. Sí queda definido que el período escolar no cerraría en diciembre sino que abarcaría los primeros meses del año próximo, en tanto unidad pedagógico-temporal, en vistas de avanzar en las propuestas por ciclos en un marco de continuidad pedagógica.

El acompañamiento al trabajo docente: formación en el contexto de pandemia

El retorno a las escuelas, para quienes pueden hacerlo sin solicitar dispensa (no retornan a la presencialidad por tener hijas/os menores a cargo o encontrarse en riesgo de salud), requiere de la búsqueda de formas de trabajar en una bimodalidad, en la cual se continúe y sostenga la enseñanza a través de la modalidad a distancia y presencial. Para atender estos desafíos que pusieron en jaque una historia de prácticas docentes materializadas en el ámbito de las aulas, desde los ámbitos ministeriales se propusieron instancias de formación; algunas obligatorias y la mayor parte optativas, de cursado *on-line* en modo sincrónico y asincrónico.

En la primera parte del año lectivo el Instituto Nacional de Formación Docente [INFo]) -dependiente del Ministerio de Educación nacional- ofreció a la docencia del país propuestas de capacitación en temáticas que abarcan contenidos de educación sexual integral, educación inclusiva, enseñanza de disciplinas particulares, nuevas tecnologías aplicadas en la educación (TICs). La duración variaba, primero se extendían cuatro meses (Abril a Julio) y luego dos meses (Julio-Agosto). Además de estos cursos virtuales organizaron las Jornadas Nacionales de Formación Docente, entre mayo y junio, transmitidas en vivo a través del canal de YouTube del Ministerio nacional. Fueron convocados especialistas nacionales e internacionales para dialogar sobre los desafíos de la profesión docente en un contexto de emergencia sanitaria y aislamiento social. Paneles en los cuales reconocidos intelectuales discutieron los desafíos que se plantean a la pedagogía crítica las condiciones de virtualidad ante las modificaciones de espacio y tiempo de la enseñanza[3].

En el segundo semestre, el portal del INFoD habilitó la inscripción para participar de cursos cortos, en este caso estaban diseñados en base a las necesidades de las y los docentes en consonancia con el posible regreso a la presencialidad de las instituciones. Algunas de esas

[3] Paneles a cargo de: E. Rockwell y M. Carusso; I. Dussel y F. Terigi; P. Fainsod, M. Melgarejo y G. Morgade; B. Sousa Santos con A. Puiggros; P. Pineau y M. Southwell; L. Rodriguez, A. Torres, A.L.Gallardo y C. Hacia Noviembre se proyecta la III Jornada Nacional de Formación Docente que es difundida por las distintas redes sociales y páginas de los ministerios jurisdiccionales.

propuestas abordaron cuestiones socioafectivas, trabajo docente y directivo en la educación actual[4].

En el nivel provincial, en el primer semestre el ME continuó con nuevas cohortes de propuestas formativas que ya se habían generado años anteriores, por ende, sin vinculación específica con el contexto de pandemia por COVID-19; mayormente se realizaban a través del campus virtual de dicha institución. Desde el inicio del contexto de ASPO produjeron contenido audiovisual de distribución gratuita y masiva, que fue reproducida a través de sus redes sociales oficiales (como Facebook e Instagram), dirigidas a familias, docentes y directivos desarrolladas por especialistas en educación. Para docentes en general se puede enunciar el Ciclo de Charlas Interactivas "La educación Inclusiva en la Primera Infancia"; para directivos hubo charlas *on-line* con contenidos relativos a la situación que se está transitando, tales como "Gestionar una escuela en el siglo XXI, del pasado indefinido al presente imperfecto", "De la respuesta educativa en la emergencia del proyecto colectivo", "La gestión directiva en tiempos de no presencialidad-presencialidad escolar".

En consonancia con la propuesta "Seguimos educando" de nivel nacional, el ME provincial impulsó "Estudiar cuidándonos", programa que reúne propuestas y experiencias educativas desarrolladas en tiempo de pandemia, o recuperadas de la presencialidad (Políticas del Cuidado, Educación Sexual Integral y Educación Vial; Experiencias desde casa, entre otros). A estos recursos se puede acceder desde la televisión pública pampeana (Canal 3), programas de radio y redes sociales oficiales.

En agosto, y ante la inminencia del retorno a la presencialidad, se dispone, de modo obligatorio, una capacitación autoasistida sobre el *Protocolo general para el regreso presencial a las aulas*. Está organizada para cumplimentarse a través de una plataforma[5] denominada "Voz por Vos", que es el sistema instituido como medio de comunicación válido y oficial para las y los trabajadores de la educación y aspirantes del sistema educativo provincial. Allí figura sistematizada la información administrativa sobre trayectorias escolares, legajos docentes, y el registro de trazabilidad diario (se denomina a la planilla de registro de asistentes al establecimiento).

Esta capacitación obligatoria se denomina *Volver a la escuela* y es común a todos los niveles y modalidades. El tiempo de duración era de dos semanas previas al 14 de septiembre, fecha de inicio del retorno a clases presenciales. Finalizando el cronograma planeado para que lo realizaran los diferentes agentes escolares, en una de las localidades se presenta un brote de contagios por lo que se modifica el protocolo de actuación (Nota Múltiple del ME N° 132/20) en varios aspectos: la distancia entre asistentes (pasa de 1.5 a 2 metros), la cantidad de personas en espacios cerrados (pasa de 14 a 10 personas) y el aislamiento de personas contacto de contacto (y no solo el aislamiento de las personas identificadas como contacto estrecho). Esto lleva a que, quienes habían realizado la capacitación previa a estos cambios, debían hacerla nuevamente.

La capacitación es presentada como *Lineamientos para organizar el regreso a clase.* Se hace la aclaración que el regreso será un proceso gradual y escalonado en función de las diversas realidades que se presentan ante el COVID-19. Dado el escenario actual que exige la suspensión de la sociabilidad de las personas en pos de la preservación de la salud y la vida, el Ministerio evalúa que se requiere diagramar acciones contextualizadas que respondan a la doble necesidad de cuidado de la salud y protección integral para preservar "el interés superior

[4] Algunos de los títulos de cursos propuestos desde el INFoD, que mencionamos a modo de ejemplos, son: "Pandemia, educación y factores socioafectivos. Reflexiones y perspectivas orientadas hacia una pedagogía del cuidado"; "El trabajo de los docentes ante el desafío de las nuevas formas escolares"; "Conducir en emergencia"; "Herramientas digitales"; "La función tutorial y el acompañamiento a las trayectorias en tiempos de pandemia"; "Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en el futuro cercano".

[5] Sistema de información para la gestión educativa, creado por Resolución ME Nº 1192/19, que tiene como objetivo optimizar los canales de comunicación entre el/la estudiante, la familia y los servicios educativos.

de los niños, niñas, adolescentes y de los grupos sociales vinculados a la escuela" (citado literal del texto); y por otro, la importancia de restituir la dimensión colectiva del aprendizaje.

Brevemente presentaremos las tres secciones en las cuales está diagramado el curso formativo: en la primera denominada "Sobre cuidar y cuidarnos" despliega la concepción de escuela en tanto "institución de protección y cuidado. No solo porque asume diariamente la responsabilidad que le delegan las familias de cuidar la salud física y psicológica de los más chicos, sino porque la *educación es en sí misma una forma -nuestra forma- del cuidado.* Educar es cuidar lo que tenemos en común, es proteger el presente y el futuro del mundo que habitamos colectivamente. (ME 2020)" (remarcado propio). La educación en tanto protección de las jóvenes generaciones se asume como un cuidado que ya viene realizándose y debe continuar en los aspectos psico-físicos y en lo propio de la acción educativa. En esta primera parte se despliegan los protocolos de actuación a cumplimentar previo al retorno, luego dentro de las aulas, el tratamiento a realizar casos sospechosos o confirmados en el ambiente escolar, las condiciones del transporte escolar y el mantenimiento de la limpieza. En los documentos anexos se señalan los cuidados en la salida al campo, prácticas y actividades en laboratorios en escuelas técnicas, agrotécnicas y formación profesional y por otra parte, consta el protocolo para estudiantes con discapacidad; en éste incluye a docentes de apoyo a la inclusión o acompañantes. Además, se adjuntan dos archivos sobre el listado de cuidados (de la higiene) y la organización espacial del aula y el mobiliario escolar según las llamadas "aulas burbujas".

En la sección 2, "Volver a una escuela distinta: orientaciones, pautas de acción y recursos" expone el valor de la presencialidad para recuperar la experiencia de aprender juntos/as en un mismo espacio compartido. Para esto deben adoptarse los recaudos pertinentes a la dinámica de los grupos de estudiantes y la circulación por los espacios, la comunicación entre integrantes de la comunidad educativa. En definitiva se aborda la reconfiguración de las rutinas y hábitos cotidianos en la escuela en el marco de los encuentros bajo protocolo por COVID-19, intentando abarcar el cuidado integral de la salud y las emociones en clave del encuentro.

La evaluación de este curso se presenta en la tercera sección. Consiste en un cuestionario que define la aprobación o desaprobación de la capacitación, con seis actividades que retoman la información presentada en las diferentes secciones, bajo el formato de múltiple *choice* y las preguntas apuntan específicamente a temáticas sobre cuidado sanitario (por ejemplo los pasos para colocar o sacar un tapabocas o el tiempo que se puede permanecer con otros/as en espacios cerrados)[6].

Volver a la escuela: análisis desde un entrecruzamiento de dimensiones

Frente a los hechos acaecidos por la situación de pandemia por COVID-19 la estructura educativa desde el mes de marzo de 2020 realizó un proceso de desplazamiento de las funciones pedagógicas al ámbito de los hogares, refugiándose la mayor parte de las escuelas en la virtualidad como único espacio de intercambio entre docentes y estudiantes.

Las políticas educativas nacionales y de la provincia delinearon mínimamente las perspectivas de acción vinculadas a la construcción y regulación de aquella excepcional modalidad. La propuesta sobre el regreso a clases presenciales, luego de seis meses de suspensión, no escapó a las decisiones políticas que enfrentaron el desafío de un retorno a las aulas de manera progresiva y escalonada, con los resguardos de la salud y atendiendo a las necesidades pedagógicas identificadas. Mostramos en los apartados previos las regulaciones que operan sobre el sistema educativo procedentes del ámbito nacional, el *Protocolo Marco*

[6] La evaluación exige aprobar el 70% de preguntas. Reconoce 12 horas reloj ante los Tribunales de Clasificación de la Provincia de La Pampa. (Disposición N° 22/20 de la Dirección General de Planeamiento, ME). La información oficial presenta que, finalizada la primera Cohorte, fue realizada por unos 10 mil docentes en forma simultánea.

y Lineamientos Federales para el retorno a clases presenciales consensuado en el CFE, y el *Plan Jurisdiccional de Retorno Progresivo y gradual a Clases Presenciales*, aprobado por el ME de la provincia de La Pampa y elaborado por distintos referentes del ámbito de la salud, educación, gremial. A partir de estas dos normativas, otras resoluciones y notas múltiples revisamos la delimitación de las responsabilidades de los agentes designados para cumplirlas, los tiempos, espacios y recursos que se pretenden poner a disposición y los objetivos manifiestos del retorno a clases. En este escenario de ingreso parcial -pues se consideran dispensas y licencias para algunos actores de la población de estudiantes, docentes, directivos y administrativos- las condiciones escolares vivieron un proceso de readaptación y de nuevas articulaciones, las que podemos considerar como re-estructurantes y de transición a la escolaridad de carácter presencial.

Luego de la revisión realizada previamente, nos enfocamos en dos categorías que interjuegan recurrentemente en el diálogo de decisiones y su puesta en acto. La primera responde a la escuela como lugar de cuidado. La otra es sobre la autonomía de las instituciones escolares.

Poner en foco la prevención del contagio de COVID-19 deviene en una concepción que modela otros vínculos, costumbres, rutinas escolares y formas de enseñanza y aprendizaje. Esta idea de “cuidado” que se menciona claramente en la propuesta de capacitación y se infiere en la documentación analizada, trastoca responsabilidades, recursos y objetivos pedagógicos. El rol docente se ve modificado por la vinculación con otras tecnologías, otros tiempos y otros “cuidadores” que también tienen a cargo una tarea formativa: la familia. Lo anterior promueve una situación excepcional que plantea un trabajo pedagógico de la docencia en dos direcciones: orientar al estudiante con los saberes de cada área disciplinar y, en la mayor parte de las ocasiones, también al familiar que ayuda en la tarea. Sería un cuidado colaborativo que funda un nuevo orden en el formato escolar.

Hacemos una digresión para mostrar el rol de las familias para suplir el vínculo presencial en los casos donde persistirá la bimodalidad y en las acciones atribuidas en el protocolo de regreso a clases. Es un agente pedagógico en vinculación con la docencia al que esta política educativa atribuye también, ciertas responsabilidades observables para garantizar la estadía en el hogar con la presencia de la escuela. En los *Aportes para la reorganización y priorización curricular* encontramos su reconocimiento en tanto mediadora central de la enseñanza y ante este cambio de posición sostiene que:

> obliga a reconfigurar las propias propuestas de enseñanza con una doble intencionalidad pedagógica: por un lado, la propuesta destinada al estudiante; por el otro a las familias. Escribirle/hablarle a las familias de manera directa y explícita con sugerencias para acompañar a sus hijos/as; orientarlas con mayores precisiones acerca de cómo ayudarlos/as a aprender en estos nuevos escenarios, aparece como una función clave para clarificar del mejor modo qué se espera de los grupos familiares en este acompañamiento (Ministerio de Educación Provincia de La Pampa, 01/09/2020: 5).

La concepción de escuela como lugar de cuidado puede leerse en la enumeración de las responsabilidades analizadas anteriormente: prevención, protección, promoción, resguardo, bienestar, entre otras. De los textos normativos se desprende, además, la idea adoptar medidas para mitigar el riesgo de la propagación del virus; esto supone que el desarrollo de un conjunto de intervenciones coordinadas puede reducir en gran medida esa posibilidad de contagio. Se trata de una responsabilidad que responde, principalmente, al orden de lo preventivo en tanto lo pedagógico se acomoda a esas necesidades consideradas prioritarias.

También observamos en la documentación la necesidad de disminuir el impacto que puede generar en estudiantes y docentes el regresar a clases luego de un extenso tiempo de no presencialidad, y con una situación sanitaria no controlada ante la propagación del virus en cuestión. De allí las medidas de gradualidad, progresión, con horarios rotativos, grupos

acotados, calendarios modificados, capacitaciones, etc. En este sentido, algunos objetivos pedagógicos se ven alterados en este entramado de cuidados; tal el caso de la socialización que se advierte con cierta clausura en pos del cuidado: no se permiten actividades de juego o recreativas, de contacto estrecho aún en ámbitos al aire libre. Ciertas entidades del ámbito de la salud se han proclamado sobre estos aspectos; es el caso de la *American Academy of Pediatrics* (AAP) en su *COVID-19 Planning Considerations: Guidance for School Re-entry* (2020) orienta a pensar lo educativo contemplando el desarrollo socioemocional de estudiantes y docentes ajustando para ello los planes de estudio. La AAP refiere a estructuras curriculares más equilibradas que asignen relevancia a la educación física y otras actividades de aprendizaje, no solamente las denominadas áreas básicas. Estos postulados internacionales han sido incorporados por algunos equipos directivos de escuelas en la construcción de los proyectos institucionales, y que, si bien no se contemplan en los documentos regulatorios analizados, en vistas de la autonomía atribuida a las instituciones los han definido dentro de las áreas y contenidos priorizables.

Aun cuando está presente el énfasis en el cuidado de la salud en la política regulatoria del retorno hay una proscripción de aspectos que, desde otros criterios, podrían garantizan bienestar con los consiguientes efectos subjetivos. Consideramos que predomina el cuidado vinculado a la promoción de la salud en términos de prevención de esta enfermedad causada por el COVID-19. Esta perspectiva se enmarca en un objetivo pedagógico, puesto que involucra ciertas acciones orientadas a garantizar el bienestar psicofísico del sujeto que enseña y aprende y, si bien solo un grupo reducido de la población vuelve a clases presenciales, los contenidos priorizados para este segmento no solo responden a criterios didácticos para contribuir a la continuidad de trayectorias escolares, sino que se complementan mayormente a aquellos vinculados a la salubridad e higiene.

El análisis previo nos lleva a la revisión de la categoría de autonomía institucional. Ante la posibilidad que otorgaron los lineamientos provinciales a los cuerpos directivos para decidir según sus condiciones contextuales quiénes y cómo se integrarían los actores a las clases presenciales; se planteó un esquema flexible sobre los derechos y los deberes de los convocados en el retorno a clases. Dicha autonomía se ubica en el plano de los protocolos de regreso a clases presenciales que establecen reglas y otorgan márgenes de movimiento. Nuevamente aquí la transversalidad de esta categoría nos permite analizar a quienes se les adjudicó la responsabilidad de ejecución, con qué recursos y qué objetivos perseguían las decisiones institucionales.

A partir de la lectura de algunos proyectos institucionales (publicados en la web ministerial), se observa una autonomía monitoreada en tanto constituyen propuestas sujetas a evaluación jurisdiccional. Luego de la presentación a las autoridades, es revisado y se envía la *Rúbrica de evaluación Plan retorno* con carácter de aprobación o no; allí son contemplados distintos criterios agrupados en dos aspectos: organizativos y pedagógicos. De esa autorización depende el comienzo de las actividades presenciales (hay escuelas que a fines de septiembre aún se encontraban en ese proceso luego de la fecha formal de regreso).

En el diseño de los proyectos institucionales fue central la responsabilidad de los equipos de gestión. La normativa propuso que fuera un producto acordado con la comunidad educativa, por lo cual, en base a encuestas, reuniones con docentes y necesidades planteadas por los estudiantes, se construyeron los proyectos; muy diversos entre ellos. Permitieron convocar a estudiantes del último o primer año, o sin acceso a internet, o un cupo (de no más de diez personas incluyendo a la/el docente) que presentaran dificultades en ciertas materias. Otros criterios disímiles se pueden observar en el dictado de las materias especiales (así llamadas a la Educación Física, Artes Visuales, Música) que fue postergada o no la presencialidad en ciertas escuelas. También son diferentes las propuestas sobre las modalidades de clase: tutorías, clases de formato bimodal, clases de apoyo, etc. Asimismo, hay que mencionar que, frente a la situación epidemiológica, los proyectos fueron cambiando a medida que se propusieron nuevas resoluciones y esto generó ajustes permanentes. En tanto es un proceso

escalonado y gradual se diseñaron con plazos temporales para ir incorporando mayor cantidad de estudiantes, según se presenten las situaciones de normalidad o riesgo.

Esta autonomía de las escuelas la enmarcamos en un proceso más amplio de reconfiguración de los modos de regulación de las políticas educativas. En estos discursos, la participación en el diseño de proyectos educativos propios es subordinada, habitualmente, a una lógica de la eficacia y rendición de cuentas. Este modelo se viene estableciendo -con mayor aceleración o con pausas-, desde los años 1990 en la mayor parte de los países. Bajo la pantalla de reconocimiento de las potencialidades institucionales se ven involucrados docentes y directivos en pos de la mejora, aunque "la autonomía está quedando subordinada al control de los productos conseguidos (evaluación externa de resultados). Se incrementa la autonomía, pero se recentraliza por dispositivos de evaluación que no hacen más que revisar resultados posibles a la administración educativa" (Bolivar, 2009: 37). De una posición de reglamentación de la educación (con un control *a priori* y escasa o nula preocupación por los resultados) pasamos a un modo de regulación de mayor autonomía para el desarrollo de los procesos y, a cambio, un creciente y rígido control de la eficacia y eficiencia en los resultados. Por eso mismo, comenta Barroso (2006), en lugar de un Estado reglamentador, se debe empezar a hablar de un Estado "regulador".

En el caso particular del proceso de diseño de esta medida política de retorno a clases presenciales analizamos que se transfieren -responsabilizando- al personal directivo principalmente, y de modo tácito a las y los docentes, dos órdenes de exigencias propias del nivel central; unas del ámbito administrativo-burocrático (en cuanto a organización del personal, insumos sanitarios, condiciones edilicias) y en el mismo movimiento, la priorización de la salud más que una lógica propiamente pedagógica, que es el ámbito de incumbencia de la escuela. Y así como parece que se incrementa la autonomía de estos agentes, luego son sometidos a un proceso de evaluación sobre la base de criterios pre-establecidos en la instancia ministerial, que habilita o no la apertura de la institución. Parecería un juego donde unos producen y el resto autoriza o desautoriza, con la gravedad de la publicidad de estas cuestiones dentro de las comunidades educativas. Agregamos a la vez que, el personal directivo así como docentes responden desde sus conocimientos prácticos previos puesto que las formaciones puestas a disposición, y en particular aquellas obligatorias, no dan cuenta de acompañamientos que hagan de sostén para estas novedades tanto en la presencialidad como para la continuidad de la educación a distancia. El campo intelectual convocado por el INFoD se puso a disposición para la reflexión conjunta de los tiempos vividos y la conmoción que provocan las nuevas prácticas escolares; no obstante, no podemos desconocer que se presentan como actividades opcionales y dentro de un tiempo saturado por cargas de trabajo *online* con estudiantes y con las orientaciones para que algún integrante de la familia realice el acompañamiento.

Avalamos que la construcción de proyectos educativos por parte de las instituciones sea estimulada desde la política educativa. Y para ello se propenda a la creación de dispositivos, apoyos y medios que permitan, en conjunción con su comunidad, construir su propio espacio de desarrollo, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente (Hargreaves y O´Connor, 2018). Ahora bien, esto requiere contar con recursos humanos y materiales, comporta una concepción de la formación e innovación centrada en la escuela, el reconocimiento de los colectivos docentes en tanto profesionales reflexivos que comparten conocimientos en sus ámbitos de trabajo, y exige rediseñar la escuela como comunidad de aprendizaje (Barroso, 2004). En esta medida analizada no estamos encontrando estas disposiciones desde los organismos de gobierno; las mencionadas articulaciones, que citamos al comienzo del artículo, entre los campos de educación, salud y desarrollo social pareciesen mostrar un desequilibrio. En primer lugar apoyamos esta afirmación en la prevalencia de las imposiciones políticas del gobierno sobre los tiempos de regreso a la presencialidad (vale aclarar que en Septiembre, mes estipulado para el retorno a clases, se está produciendo el mayor pico de contagios de COVID-19 en la provincia) y en segundo lugar, lo manifestamos porque se evidencia un notable énfasis en las cuestiones sanitarias y

se estarían dejando decisiones relevantes (como las definiciones curriculares de asignaturas, horarios, grupos de asistencia) en manos de los cuerpos directivos y de las posibilidades de las y los docentes, cuando desde el nivel central proclaman ocuparse de lo común en la educación. Los efectos de ello se deberán observar en el contexto de las prácticas, en un sistema educativo altamente diferenciado y desigual (Tiramonti, 2004).

Cerramos con la imagen del día que es un regreso gradual e intermitente, signado por las políticas epidemiológicas y con la vigencia de una pregunta abierta por la enseñanza y el aprendizaje. Estamos frente a un contexto de retorno a la presencialidad donde la prioridad es abrir las puertas de una escuela en tanto espacio de cuidado, que llevó a rediseñar institucionalmente los hábitos y rutinas en función de entornos que, prioritariamente, se ocupen de la prevención del COVID-19, con medidas específicas sobre el cuidado de la salud; y en un segundo plano de la escena, se colocaría la revisión del acto pedagógico, ya sea virtual, presencial o bimodal, y las condiciones de su puesta en acto.

Acercarnos al análisis de una política educativa implica una interpretación en perspectiva, con cierta distancia respecto al tiempo y al espacio en el cual fue concebida, en tanto previsión, y a su ocurrencia en la resolución de los problemas que plantean las circunstancias. Podemos acercarnos a los sentidos construidos acerca de las prácticas escolares presenciales que orbitan entre lo deseable y lo posible. Y allí vemos que la dinámica se encuentra cargada de concepciones donde el cuidado y esta modalidad de autonomía concedida son y serán determinantes de las decisiones instituidas, de prácticas en un constante ajuste y de importantes responsabilidades de sus actores en este espacio público que es la educación.

Referencias bibliográficas

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS (AAP) (2020). *COVID-19 Planning Considerations: Guidance for School Re-entry*. Recuperado de: https://services.aap.org/en/pages/2019-novel-coronavirus-covid-19-infections/clinical-guidance/covid-19-planning-considerations-return-to-in-person-education-in-schools/ (01/09/2020)

AVELAR, Marina (2016). “Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas”, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas N°24, Universidad de San Andrés y Arizona State University, 1-14.

BARROSO, Joao (2004). “La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués”, en Revista de Educación Nº 333, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 117-140.

---------- (2005). “Liderazgo y autonomía de los centros educativos”, en Revista Española de Pedagogía N° 232, 423-442. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317066768 (01/08/2020)

BEECH, Jason (2014). “Más allá de las certezas: en busca de nuevos marcos conceptuales para interpretar la circulación global del conocimiento sobre educación”, en Larsen (Ed.), *Pensamiento Innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen*. Madrid: UNED. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299866384_Mas_alla_de_las_certezas_en_busca_de_nuevos_marcos_conceptuales_para_interpretar_la_circulacion_global_del_conocimiento_sobre_educacion (01/08/2020)

BERSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

BOLIVAR, Antonio (200). “La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, volumen 19, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 35-68. Recuperado de:

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801004 (01/08/2020).

DIKER, Gabriela (2020). *Desafíos para la producción de conocimiento crítico sobre educación a partir de la pandemia.* Conferencia Internacional: Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia. Ministerio de Educación Argentina y CLACSO. Recuperado de: https://youtu.be/NoL7OvqhFfg

DI LISCIA, María Silvia y SALTO, Graciela (Eds.). *Higienismo, Educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*. Santa Rosa: EdUNLPam

FEITO ALONSO, Rafael (2020). "Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento", en Revista de Sociología de la Educación-RASE N° 13(2) Especial COVID-19, 156-163. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130 (01/09/2020)

HARGREAVES, Andy y O´CONNOR, Michael (2018). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos.* Madrid: Morata.

JOHNSON, María Cecilia; SALETTI-CUESTA, Lorena y TUMAS, Natalia (2020). "Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina", en Ciência & Saúde Coletiva N° 25 (Supl.1), Associação Brasileira de Saúde Coletiva**,** 2447-2456.

PUIGGRÓS, Adriana (2020). "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina", en Dussel y Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (33-42). UNIPE: Editorial universitaria.

TARABINI, Aina (2020). "¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global", en Revista de Sociología de la Educación-RASE N° 13(2) Especial, COVID-19, 145-155. Recuperado de: https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135 (01/09/2020).

TERIGI, Flavia (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana

TIRAMONTI, Guillermina (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Documentos consultados:

CFE (2020) Resolución 318/20 "Acuerdos Federales para la Extensión de la Jornada Escolar: «La escuela sale del aula».

CFE (2020) Resolución N° 363/20 "Procesos de evaluación- Continuidad pedagógica".

CFE (2020) Resolución N° 364/20 "Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y los institutos superiores".

CFE (2020) Resolución N° 367/20 sobre reorganización y priorización curricular.

CFE (2020) Resolución N° 368/20 "Evaluación, acreditación y promoción".

Ministerio de Educación de la Provincia de la Pampa (01/08/2020) "Plan Jurisdiccional de Retorno progresivo y gradual a Clases Presenciales".

Ministerio de Educación Provincia de La Pampa (01/09/2020) "Aportes para la Reorganización y Priorización Curricular". Disponible en https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/educacion-informa-medios/item/se-encuentran-disponibles-los-aportes-para-la-reorganizacion-y-priorizacion-curricular (01/09/2020).

Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa Nº 1192/19. "Creación Sistema informático Voz por Vos".

Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, Dirección General de Planeamiento Disposición N° 22/20. "Reconocimiento de la aprobación de capacitación Volver a la Escuela".

Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa. Capacitación “Volver a la escuela”. Recuperado de: https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/educacion-informa-medios/item/capacitacion-sobre-regreso-gradual-y-progresivo-a-las-aulas (01/09/2020).

Ministerio de Educación. Nota Múltiple N° 132/20 (01/09/2020) “Sobre modificación de Protocolo”.

Presidencia de la Nación (Marzo 2020) Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/20.

UTELPA, SADOP, AMET, Ministerio de Educación (01/08/2020) Acuerdos N°147, 148 y 149.

Cita sugerida: ALZAMORA, Sonia; GARBARINO, Adriana; MORA SOUTO, Rocío; SOSA, Daniela y USSINO, Federica Rocío (2020). “Regreso a clases presenciales. Regulaciones políticas sobre los cuidados y autonomías” en *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 110-127. *http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index*	
Recibido: 29 de setiembre de 2020	Aceptado: 12 de octubre de 2020

Sección

artículos abiertos

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección
Artículos abiertos

Caracterización de los procesos universitarios desde su incidencia en la formación de la cultura profesional pedagógica

Characterization of university processes from their incidence in the formation of professional pedagogical culture

C. Alina María CUADRÉNS VILLALÓN[*]

Xavier LASSO LEÓN[**]

Oscar SIGAS COSTAFREDA[***]

RESUMEN

La interpretación acerca de la cultura como fenómeno social complejo y como la cultura profesional pedagógica constituye expresión de la conducta de los sujetos sociales, con una marcada formación humanista; además como un fenómeno identitario, es un principio que sustenta la heurística praxiológica de esta investigación. Este estudio tiene como objetivos caracterizar la situación de la *identidad y cultura profesional pedagógica* en los estudiantes de carreras pedagógicas de la Universidad de Oriente, a partir de la aplicación de instrumentos y técnicas empíricas como: encuestas y entrevistas, destacando las principales contradicciones que se presentan en este proceso y los retos para enfrentar estos problemas, así como la elaboración de un material de orientaciones metodológicas que contribuyó a dar respuestas y soluciones, auxiliados en teorías y concepciones culturales y pedagógicas a los desafíos profesionales que en materia de orientación profesional le conmutan a las Ciencias Pedagógicas. La aplicación de este material posibilitó lograr transformaciones cualitativas y cuantitativas en los sujetos en el proceso de aprehensión de la cultura e identidad profesional pedagógica, lo que se evidenció en el incremento de sus resultados de investigación desde los componentes académico, laboral, y extensionista, así como en sus modos de actuación profesional.

Palabras clave: identidad; cultura; formación; cultura profesional pedagógica.

ABSTRACT

The interpretation of culture as a complex social phenomenon and as the pedagogical professional culture constitutes an expression of the behavior of social subjects with a marked humanistic formation. Furthermore, as an identity phenomenon, it is a principle that supports the praxiological heuristics of this research. This study seeks to characterize the

[*] Dr. C. Pedagógicas. Profesor Titular. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba. Contacto: alinacv@uo.edu.cu

[**] Lic. Educación Marxismo Leninismo e Historia. Profesor Instructor. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Oriente Santiago de Cuba. Cuba. Contacto: xavier.lasso@uo.edu.cu

[***] Dr. C. Pedagógicas. Profesor Titular. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba. Contacto: oscar.sigas@uo.edu.cu

situation of identity and professional pedagogical culture in students of pedagogical programs at the *Universidad de Oriente*. The analysis was conducted through empirical instruments and techniques, such as: surveys and interviews highlighting the main contradictions that arise in the process and the challenges derived from facing these problems. It was also performed through the elaboration of a methodological orientation material that contributed to give answers and solutions - with the help of theories and cultural and pedagogical conceptions - to the professional challenges attributed to the Pedagogical Sciences in terms of professional orientation. The application of this material made it possible to achieve qualitative and quantitative transformations in the subjects during the process of acquisition of the pedagogical culture and the professional identity. This was evidenced by their enhanced research results in terms of academic, labor, and extensionist components, as well as by their professional ways of acting.

Key words: identity; culture; training; professional pedagogical culture.

Introducción

La preocupación que da origen a este trabajo se debe a los análisis de las encuestas y entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes y egresados (98) pertenecientes a diferentes carreras pedagógicas y de programas de formación de ciclo corto, entre las que debemos destacar: Geografía, Español-Literatura, Química-Industrial y Marxismo Leninismo e Historia, como resultado del Proyecto de Investigación: *Cultura profesional pedagógica e identidad cultural latinoamericana y cubana*, que se viene desarrollando hace varios años (2018-2020), lo que ha revelado que existen insuficiencias y contradicciones que se presentan en este proceso.

Del total de entrevistados y encuestados (98), el 50 % eran estudiantes en formación (49), el resto constituyeron egresados de estas mismas especialidades que ejercen su actividad en las diferentes educaciones que tributan a su perfil profesional; de la Enseñanza Media y en particular de la Educación Secundaria Básica (15), de la Enseñanza Media Superior y en particular la Educación Preuniversitaria (12), de la Educación Técnica y Profesional (incluye las Escuelas Pedagógicas) (12) y de la Educación de Adultos (10). Las edades de los participantes fluctuaban entre los 22 y 35 años de edad. De estos, 33 (32,3%) fueron hombres y 65 (63,7%), mujeres. Las fechas de egreso de las carreras oscilaron entre los años 2007 y 2017. Todos accedieron voluntariamente a participar en el estudio.

La investigación que desarrolla el Proyecto de la Universidad de Oriente, ha utilizado dentro de la pericia praxiológica exploratoria instrumentos empíricos que permitieron certificar las problemáticas que conllevaron a esta indagación, entre ellas las entrevistas y encuestas a estudiantes y egresados de las diferentes especialidades (tablas 1 y 2), lo que favoreció la comprensión de la importancia de que en la formación permanente y continua de los profesionales de la educación se intencione la identidad y cultura profesional pedagógica no solo como parte del currículo institucional sino también como componente socio-ideológico del perfil profesional de este experto.

Entre los indicadores principales que fueron utilizados por los investigadores para la extracción teórico-práctica de las problemáticas en cuestión debemos señalar los siguientes, que forman parte de los resultados de la indagación epistemológica de Bolaños, Y. (2018) en relación con la orientación educativa a egresados de carreras pedagógicas para la construcción de proyectos de desarrollo profesional:

- Interés profesional y satisfacción personal por el ejercicio de la profesión en correspondencia con sus intereses y expectativas de desarrollo.

- Plataforma cultural y epistemológica de estudiantes en formación y egresados en relación con el objeto de la profesión.
- Motivaciones y modos de actuación de los estudiantes en formación y de los profesionales que evidencien consideración analítica por la identidad y la cultura profesional pedagógica.
- Sistema de acciones, actividades y proyectos de desarrollo profesional que promueven, implementan o planifican para desarrollar la identidad y cultura profesional pedagógica.
- Percepción de contexto y contextualización en relación con la profesión y su desempeño laboral de acuerdo con sus expectativas y maneras de enfrentar las problemáticas psicosociales que se le imponen.
- Intereses, posibilidades y perspectivas para el ejercicio de la actividad docente u otras salidas profesionales siempre visualizándose en el desempeño de la labor educativa.
- Importancia de la actividad docente para la sociedad y la construcción del saber cultural comunitario, regional y universal.
- Reconocimiento socio-económico, político y geoestratégico del valor de la profesión magisterial en la construcción de los planes de desarrollo local y regional.
- Sistema de acciones que se desarrollan para promover la cultura profesional pedagógica.

Ahondando en estas circunstancias y contradicciones, el problema se desplaza hacia un ámbito más complejo constatándose que los estudiantes y egresados encuestados y entrevistados en su mayoría reconocen el valor social e individual de la profesión docente, pero no logran visualizarse en el desempeño de esta labor, su participación en actividades sociales responde muy poco a sus intereses, carecen de genuinas motivaciones para el desarrollo de la profesión a pesar de que existe una buena opinión sobre esta y sobre la labor de sus docentes, pero les preocupa el desempeño profesional futuro y cómo enfrentarlo, dando pruebas fehacientes de inseguridad y preocupación, por lo que constituye una necesidad para el cumplimiento de los objetivos el desarrollo de una identidad y cultura profesional pedagógica.

Por otra parte, la evidencia científica demostró las insuficiencias que presentan las estructuras institucionales para ofrecer protagonismo docente y ofrecerle posibilidades de superación profesional que contribuyan a la conformación de su identidad y cultura profesional en contraposición con los intereses de las estructuras de gobierno de hacer partícipe a los docentes en la conformación de los planes de desarrollo local y regional (tablas 3 y 4).

Esta investigación está sustentada en los presupuestos teórico-prácticos y metodológicos de Montoya (2005), Fuentes (2009, 2011); Martillo Santander (2011), Didriksson (s.f), cobrando gran validez y actualidad en la contemporaneidad en que el desarrollo de la ciencia y la tecnología tienen ante nosotros una significación vital para poder realizar un trabajo sistematizado y concientizado en las instituciones educativas, pues el esclarecimiento de los postulados en relación con la identidad y la cultura profesional pedagógica, permitirá concretar acciones de gran importancia en el quehacer de la formación de las nuevas generaciones.

Llevando estas inquietudes al plano curricular nos preguntamos ¿contribuimos con nuestro accionar al desarrollo de la identidad profesional pedagógica de los estudiantes?, ¿se aprovechan las potencialidades, para que este se reconozca en su futuro desempeño profesional?, ¿le ofrecemos oportunidades para promover su motivación y aspiraciones

profesionales?, ¿colabora la comunidad, la sociedad, y la universidad en general, en la formación de la identidad profesional pedagógica personal y social de los estudiantes? A estas y otras interrogantes se hace necesario darles respuestas para lograr lo que realmente deseamos; desarrollar y afianzar la identidad y cultura profesional pedagógica.

La identidad y cultura profesional pedagógica como expresión de la formación cultural integral de los profesionales

La universidad del siglo XXI se debate ante los requerimientos de cumplir su responsabilidad de enfrentar las nuevas condiciones económicas, sociales, científico-tecnológicas, ecológicas y políticas del mundo, en un proceso capaz de aportar no solo un egresado que responda a las exigencias de su tiempo sino con un desarrollo íntegro de su personalidad.

Lo anterior exige que los centros de Educación Superior se conviertan en una comunidad interesada en la preservación, desarrollo y difusión de la cultura en estrecha relación con las necesidades de su entorno, pero estos propósitos precisan una valoración que revele en qué medida el proceso formativo logra un desarrollo científico y humanista de sus profesionales.

Hoy no se concibe que el docente que enfrenta el proceso de formación profesional o este insertado en la enseñanza exhiba una exigua plataforma cognitiva, precisada solo a las materias del ejercicio de la profesión; requiere de la integralidad del proceso de aprehensión de la práctica social en la cual se inserta, como vía fundamental para alcanzar el desarrollo científico, como sinónimo de una cultura integradora.

En este sentido analizar el problema desde el punto de vista teórico y seguirlo en la práctica del aula mediante el diseño de acciones curriculares y extracurriculares que nos permita encontrar propuestas novedosas para trabajar en la formación de la identidad y la cultura profesional pedagógica de los estudiantes en consecuencia con el vínculo que establece su contexto social, será la manera más acertada de comprender su importancia en el establecimiento de nexos dialécticos entre el resultado de la formación y el experto que egresa.

> Tratándose de seres humanos la identidad tiene una arista objetiva y otra subjetiva. La identidad está constituida por factores objetivos: herencias biológicas y sociales que sitúan al hombre en un espacio y un tiempo determinados; pero también están los factores subjetivos que son el producto de la educación, de las personas que lo rodean y de las interinfluencias de su propia personalidad (Suárez, 2019: 5).

La identidad es una categoría o concepto lógico, muy empleado en filosofía, que designa el carácter de todo aquello que permanece único e idéntico a sí mismo, pese a que tenga diferentes apariencias o pueda ser percibido de distinta forma. La misma se contrapone, en cierto modo, a la variedad, y siempre supone un rasgo de permanencia e invariabilidad desde Parménides, quien afirmó el carácter idéntico del ser.

El concepto de identidad puede ser definido por diferentes disciplinas, como: la filosofía, la sociología, la sicología, la investigación educativa. Desde el análisis filosófico el origen del concepto se expresa en los antiguos griegos como el resultado de una cierta tendencia de la razón a reducir lo real a lo idéntico. Por su parte, el diccionario de la Real Academia Española, lo define como calidad de idéntico, hecho de ser una persona o cosa, la misma que se supone o se busca.

La identidad profesional ha sido objeto de estudio desde diferentes aristas y ciencias, a la vez que por diferentes autores tales como: De la Torre (1990), Montero (2001), Pérez (2010), Rivera, Acebo, Rey, Merino & Rivero (2016), Romero, Ubillus & Sierra, (2017), entre

otros. Según algunos, la identidad profesional constituye una forma identitaria, producto tanto de la experiencia personal como del rol que al sujeto se le reconoce en una sociedad. Es decir, "la identidad no puede ser entendida como una serie de características estables en el tiempo, al contrario, es un proceso en continua reconstrucción" (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004: 30).

> Esta reconstrucción mantiene elementos identitarios fundamentales, mientras desarrolla y potencia otros. De esta forma, en un marco de construcciones sociales, la identidad implica también integrar significados sociales mientras se reconstruye, esto significa evaluar creencias, valores, ideales, emociones, entre otros, y traducirlas en prácticas educativas (Van Den Berg, 2002: 4).

Para nuestra investigación es significativo la valoración realizada por Guadarrama, P. (2009), al considerar:

> la identidad como construcción social que se da a partir de las relaciones sociales, que es expresión de esta y de la percepción de esas relaciones sociales, lo cual implica además no solo la comprensión de sí mismo y el rol que desempeña en la sociedad, sino que se completa con la visión de los otros (Guadarrama, 2009: 34).

Para la investigación que se realiza es importante esta concepción de identidad, pues connota la implicación activa del sujeto en su configuración.

Los autores asumimos el criterio de la investigadora Vilaseca (2019) en su artículo: *Estrategia para la identidad profesional pedagógica en la carrera Educación Laboral*, en la que plantea que:

> la identidad profesional pedagógica y su formación podrá considerarse cuando el docente en formación y el egresado sea capaz de sentirse identificado con la profesión y asumir el encargo social para el cual está siendo preparado, cuando contribuya al perfeccionamiento continuo del grupo de estudiantes en que se encuentra inmerso y con el que dirige, sus saberes, habilidades, capacidades y aptitudes para jugar el papel social que le corresponde, ante el trabajo y la vida ciudadana, sintiéndose identificado profesionalmente con su carrera; lo que constituye un elemento fundamental en la formación universitaria, debido a que aporta los elementos científicos y tecnológicos necesarios para él como trabajador (Vilaseca, 2019: 25).

Derivado del análisis realizado se asume que la identidad profesional es el sentido que tiene cada estudiante de su lugar en el desarrollo de la sociedad, en la solución de los problemas científicos, tecnológicos y educativos a los que se enfrenta, en la vinculación con la práctica diaria en las entidades laborales, en la escuela y en la unidad docente, desarrollando su autoconciencia y autoestima.

Por otro lado:

> la identidad profesional pedagógica como espiritualidad del ejercicio profesional del egresado es el resultado de la percepción de sí en determinadas condiciones históricas concretas y por las diversas influencias educativas de la interacción de lo externo social hacia lo interno, devenido en factor dialéctico de la actividad del docente

> como agente dinamizador del sujeto histórico y que teniendo en cuenta la teoría de la identidad permite apreciar la realidad desde un punto de vista dialéctico-materialista, no como algo absoluto, sino como algo cambiante (Miranda, 2016: 22-39).

En tal sentido la identidad profesional pedagógica, es al mismo tiempo un proceso que ha de comprenderse como la inserción del hombre en el mundo en tanto que humaniza la realidad donde actúa por lo que se construye y reconstruye durante todo su proceso de formación, de ahí que:

> comprender la relación entre identidad profesional y lo vivencial, desde el aprendizaje profesionalizado es de gran relevancia, ya que las nuevas vivencias profesionales reconfigurarán el proyecto de vida profesional del docente y reestructuran su identidad profesional pedagógica a partir de las nuevas significaciones profesionales (valores profesionales) que determinarán su modo de actuación profesional pedagógico. En función de lo anterior se infiere el nexo indisoluble que se establece entre el proyecto de vida profesional del docente, los valores profesionales pedagógicos y el modo de actuación profesional pedagógico, elementos estos que se revelan como componentes del proceso de formación de la identidad profesional pedagógica (Miranda, 2016: 32).

El análisis epistemológico realizado, permite afirmar que es insuficiente e incompleta la sistematización del tratamiento de la identidad profesional desde la perspectiva pedagógica y que es disperso su abordaje en el contexto educacional, por lo que resulta una limitación en la formación de los estudiantes, en cada una de las carreras pedagógicas que se desarrollan en la Educación Superior, partiendo de las características que tipifican la identidad profesional pedagógica.

Pero la identidad como categoría no completa su dimensión holística sino es entrelazada desde una perspectiva intercultural y renovadora como parte activa de los sujetos sociales, con la cultura profesional que este sujeto en formación y que el experto en su heurística práctica realiza para complementar en la medida que la dialéctica del tiempo lo favorezca los cambios educativos pertinentes para su ejercicio profesional.

Se hace necesario trabajar entonces con los estudiantes; por su importancia, no solo la identidad, sino también la cultura profesional pedagógica, teniendo en cuenta que es un proceso donde el futuro profesional se apropia de esa cultura para desarrollar competentemente los roles y funciones de este proceso, ello supone un nivel superior en la orientación formativa, promover la comunicación, la formación pedagógica diferenciada y favorecer su futuro desempeño profesional, contribuyendo a que supere su inseguridad y preocupación.

La cultura profesional pedagógica, como expresión esencial del fin de la educación de los futuros profesionales, se convierte en una educación dirigida a prepararlo para la vida y como condición de ella para el trabajo; para el logro de una formación cultural integral, de modo que potencie su creatividad, el desarrollo de valores, de respeto y de su identidad en su desempeño profesional. Constituye un proceso que permite incorporar a los profesores a la valoración de la realidad objetiva, de manera crítica, profunda, flexible e integradora sobre bases científicas, que le permita llegar a conclusiones, deducciones y proponer alternativas ante la solución de problemas en un campo específico de la realidad social; como premisas necesarias para su formación.

De ahí que sea necesario rescatar aquel conjunto de valores que distinguen al magisterio latinoamericano y cubano teniendo en cuenta sus particularidades y diversidades. En este desarrollo vertiginoso las sociedades latinoamericanas han tenido también un papel protagónico, sobre todo porque se han ampliado las posibilidades de los pueblos de seguir

un camino más inclusivo; el cual permite la consolidación de los parámetros sociales que corresponden con los verdaderos derechos humanos, presupone preparar y formar a los hombres y mujeres del mañana, quienes deberán responder de modo pertinente, a la solución de los problemas emergentes en sus correspondientes esferas de actuación, lo que de hecho conlleva a alcanzar una sólida preparación, tanto en lo académico, lo laboral y por supuesto en lo investigativo desde las consideraciones de un nuevo pensamiento crítico y reflexivo.

Por tal razón, el proceso de formación se constituye, entonces, en el acicate esencial al cual se le debe dedicar atención prioritaria. De hecho, este proceso ha sido objeto de estudio por diferentes investigadores en el campo de las Ciencias Pedagógicas, tales como: Fuentes (2009, 2011); Martillo Santander (2011), Didriksson (s. a.), entre otros, quienes abordan como problemática la necesidad de una formación, que esencialmente, brinde una respuesta acorde a las necesidades demandadas por el desarrollo de la sociedad.

Expresa Fuentes (2009) que:

> la cultura es una categoría dinámica que se trasforma en la apropiación por los sujetos, los que desarrollan este proceso condicionado por la cultura construida anteriormente, en sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones y en el que se expresa la diversidad de lo humano, lo universal y las situaciones contextuales de formación (Fuentes, 2009: 10).

De las definiciones consultadas, se asume, para la investigación la realizada por Montoya (2005), que considera a:

> la cultura como fenómeno social complejo, definida con diversidad terminológica, complejidad práctico-teórica de los elementos que la estructuran y la orientación de los cambios en el medio, su ritmo, circunstancias y regularidades, entre otros aspectos, que al resignificarse para la formación de los sujetos ha de ser sobre la base de su contextualización didáctica en el contenido formativo, cuestión significativa para la formación y desarrollo de un pensamiento científico; que discurre creadora y reflexivamente, de ahí que lograr una cultura profesional pedagógica se erige en momento sustancial en la formación científica de este, todo lo cual tiene su expresión en el futuro desempeño profesional (Montoya, 2005: 29).

Se requiere, por ende, por parte de los futuros docentes, de una adecuada preparación pedagógica y dominio de los contenidos que enseñan como cultura general y universal, en correspondencia con las características del proceso formativo, del desarrollo de la ciencia y el contexto de actuación de los estudiantes.

“La apropiación de la cultura es un factor determinante en la profundización del contenido socio-cultural” (Fuentes, 2009: 24), teniendo en cuenta que en el proceso formativo existen dialécticamente relacionados, mediado por la sistematización del propio proceso, que sintetiza las contradicciones existentes y al mismo tiempo se erigen en camino para su transformación.

Todo ello conduce a reconocer una dinámica que intencionalmente se traduce en una cultura profesional científico pedagógica que se requiere en el desarrollo de esta formación y en el rol que juega el maestro en la creación y desarrollo del pensamiento científico que conlleve a la transformación de su propia realidad y la de su contexto, así como en el razonamiento lógico que propicia el desarrollo de conceptos, juicios y deducciones.

Desde una visión holística el proceso de especialización que debe tener el estudiante, para resolver la diversidad de conflictos en su práctica pedagógica independiente y creadora de modo que le permita desde esa cultura brindar respuestas a las exigencias de las necesidades sociales y científicas, permitirá una preparación constante en este futuro profesional de forma tal que adquiera una visión integradora, comprometida, con un escenario más amplio de acción sociocultural a través del cual contribuya, de forma activa, desde lo científico, a la promoción de soluciones ante los apremiantes problemas que surgen en la sociedad y en su práctica pedagógica.

En este sentido alcanzar una cultura profesional pedagógica implica:

- Actualización pedagógica y didáctica a partir de acciones científicas profesionales como parte de su compromiso social, para enfrentar la solución de las insuficiencias de la práctica pedagógica.
- Propiciar el carácter esencial de la formación desde una sistematización, con bases científicas e integradoras, que permita una cultura que posibilite la solución de las dificultades de la práctica pedagógica de los futuros profesionales.

Por lo que precisar la especificidad del proceso de formación que llevan adelante las instituciones educativas de la sociedad debe estar en necesaria correspondencia con las exigencias sociales y culturales que se expresan en las transformaciones que acontecen, y condicionan por tanto una nueva visión acerca de la cultura profesional, máxime si la sociedad se encuentra bajo la influencia de derroteros científicos cambiantes que requiere de una nueva dirección en el pensamiento y la proyección de las futuras generaciones.

El papel del docente por tanto viene a ser el de un guía que orienta al estudiante en su aprendizaje. Su rol es definir objetivos de aprendizaje, ofrecer experiencias de aprendizaje que les permitan alcanzar los objetivos (lo que incluye recursos y materiales), y realizar un proceso de evaluación (que incluye la autoevaluación) para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, es decir, debe construir, investigar, hacer, actuar, experimentar y satisfacer su curiosidad para aprender.

Estos presupuestos teóricos sustentan la investigación científica realizada con estudiantes de carreras pedagógicas con respecto a la identidad y cultura profesional, resultado de varios instrumentos y técnicas empíricas aplicados, por lo que desde las Ciencias Pedagógicas ofrecemos algunas orientaciones metodológicas que podrán contribuir al logro de los objetivos propuestos en los estudiantes universitarios con el fin de contribuir a la calidad del proceso docente-educativo de docentes egresados y en formación.

Orientaciones metodológicas

Este material será de utilidad para los docentes, Profesores Principales de Año Académico (PPAA) de los grupos de carreras pedagógicas, para los jefes de carreras, jefes de departamentos y de las facultades de educación de la Universidad de Oriente, así como otras instituciones educativas de la Enseñanza Media, como la Secundaria Básica “Alberto Fernández Montes de Oca” y “Espino Fernández” y de la Media Superior, como las Escuelas Pedagógicas “Pepito Tey” y “Floro Regino Pérez” y el Instituto Politécnico “Pepito Tey”, los Institutos Preuniversitarios Urbanos “Cuqui Bosch” y “Rafael María de Mendive” y de la Educación de Adultos, la Facultad Obrero Campesina “Camilo Cienfuegos”, en las cuales ejercen una influencia pedagógica los egresados de las especialidades que constituyeron muestra de esta investigación.

La modalidad utilizada para las variantes propuestas en las orientaciones metodológicas son presenciales, a partir de las características de la muestra contentiva de estudiantes de carreras pedagógicas del Curso Diurno y egresados de estas carreras como parte de su preparación para el empleo.

Las orientaciones metodológicas se conciben como una vía para lograr un objetivo, desde los procedimientos que ordenan las acciones pertinentes según los diferentes momentos de su aplicación. En consonancia se considera la propuesta como conjunto de procedimientos, criterios e indicadores que se asumen con posibilidades de variantes, que conllevan a atender la situación problémica abordada en el inicio del proceso investigativo desde la formación de la cultura e identidad profesional pedagógica, lo que permitió obtener resultados exitosos en el proceso formativo del profesional en las diferentes instancias en las que fue aplicada.

En la elaboración de las orientaciones metodológicas prevalecen como métodos la aplicación de lo heurístico-hermenéutico, la deducción genética, análisis-síntesis y el sistémico-estructural. La propuesta está estructurada por tres etapas, estas son:

Etapa I: Sensibilización y preparación

Etapa II: Planeación y Ejecución

Etapa III: Evaluación

En breve análisis sobre la esencia de cada una de estas etapas debemos plantear.

Etapa I: Sensibilización y preparación

Se caracteriza por estar orientada al por qué y al para qué el desarrollo de una culturas e identidad profesional pedagógica en los docentes egresados y estudiantes en formación, explicándoles las relaciones esenciales que se establecen a partir de la necesidad de lograr la interrelación e integración de la profesionalización pedagógica y la Práctica Laboral e Investigativa, teniendo como núcleo esencial la praxis, a partir de determinar el estado actual en cuanto a: preparación, limitaciones y potencialidades del colectivo docentes y estudiantes en formación para desarrollar este proceso.

Esta etapa inicia con la preparación de los docentes y estudiantes en el desarrollo de la propuesta de orientaciones metodológicas, que tiene como punto de partida las encuestas y entrevistas, que propició la caracterización del estado actual del problema a investigar. Los investigadores proponen la preparación de los participantes sobre la base de los resultados obtenidos y de los principios y contenidos teóricos-metodológicos y didácticos necesarios a tener en cuenta para contribuir a la formación de la identidad y cultura profesional pedagógica.

Etapa II: Planeación y Ejecución

Esta etapa responde al qué y al cómo contribuir a la formación de la identidad y cultura profesional pedagógica, que son en sí mismas la propuesta de orientaciones metodológicas. Para ello se procedió a la elaboración de las variantes metodológicas propuestas y a su diseño en correspondencia con las potencialidades y las carencias de los sujetos**.**

Para la planeación de estas orientaciones se hace necesario que, en los primeros años de las carreras pedagógicas, se logre por parte de profesores de las diferentes asignaturas y los PPAA, la reafirmación profesional pedagógica que constituye una fase superior del trabajo de orientación profesional pedagógica, donde se deberán consolidar las motivaciones e intereses de los estudiantes y su amor hacia el magisterio como parte de la identidad y la cultura profesional pedagógica.

Es de vital importancia propiciar vivencias significativas en los estudiantes, el acercamiento a su trabajo, modos de actuación que reafirmen el deseo de ser maestro, de ser profesor, por lo que desde que se inicia el curso deben desarrollarse acciones encaminadas a enaltecer la figura del educador, reconocer y estimular su labor.

Si tenemos en cuenta el rol profesional que les corresponde a nuestros estudiantes que es impartir docencia en los diferentes niveles educativos, entonces:

> la primera actividad de reafirmación profesional pedagógica será la clase, a partir del modelo pedagógico que cada profesor ofrece a los estudiantes y por el aprovechamiento óptimo de las potencialidades que tiene el contenido de las asignaturas. La clase como forma de organización fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, crea las condiciones necesarias para articular la enseñanza y la educación en un proceso único, para dotar a los alumnos de conocimientos, habilidades, hábitos y para desarrollar sus capacidades cognoscitivas (Danilov y Skatkin, 1980: 37-52).

En la Educación Superior cubana los alumnos ayudantes constituyen la garantía de continuidad de la labor profesional del maestro siendo una vía para desarrollar actividades docentes orientadas y controladas por su tutor el cual elaborará su plan de trabajo individual contentivo de tareas como: la impartición de clases o una parte de ella, participación en los horarios de consulta, entre otras, estimulando su labor como futuro profesional de la educación, desarrollando habilidades generales y pedagógicas, que le propician la participación en eventos de corte pedagógico como los Festivales de Clases “Félix Varela y Morales”, la Conferencia Científico-Metodológica (CONCIMET) a nivel de carrera, facultad, universidad, nacional e internacional.

Otra vía para garantizar la reafirmación profesional pedagógica y con ella la identidad y cultura profesional pedagógica lo constituye la formación práctico-docente que se cristaliza desde el currículo base en la *Disciplina Principal Integradora Formación Laboral e Investigativa (DPIFLI)* la cual instrumenta la formación laboral investigativa de las carreras desde una visión sistémica en la apropiación de los contenidos de la profesión y su desarrollo por años académicos hasta la culminación de estudios.

Esta enfatiza en la perspectiva teórica a partir la relación teoría- práctica con la intencionalidad de que el docente en formación pueda desempeñarse de forma eficiente en la práctica y elevar su preparación pedagógica y científico investigativa, de ahí la necesidad de un trabajo coherente, sistemático e interdisciplinario desde la clase donde se viabilice:

- La familiarización con el sistema de educación institucionalizada.
- La reproducción de modos de actuación, situaciones pedagógicas e ideopolíticas, así como la integración de múltiples saberes, antecedentes y proyecciones de la educación cubana y estudios socio educativos realizados.
- La aplicación en los ámbitos teórico-metodológicos, prácticos e ideológicos de sus conocimientos.
- La creatividad como expresión de independencia cognitiva, desarrollo profesional y actuación consciente.

Los contenidos de esta disciplina son trabajados en lo teórico-metodológico, práctico e investigativo, desde primer año, lo que permite penetrar en la esencia del objeto de la

profesión, del objeto de trabajo, es decir, el proceso educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque interdisciplinario y desarrollador.

A su vez esta disciplina contribuye según plantea Horruitiner (2006) a:

- enfatizar en la apropiación de conocimientos, habilidades y valores.
- como columna vertebral del proceso de formación.
- se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional.
- asegura el dominio de los modos de actuación profesional.
- se complementa en la práctica y responde a la lógica de la profesión.

La DPIFLI constituye la vía por excelencia para garantizar la vinculación de la teoría con la práctica y la preparación integral de los futuros educadores con el fin de elevar la motivación de los estudiantes por su profesión, orientándose a la formación en valores, a lograr la asimilación y consolidación de conocimientos y habilidades profesionales que propicien la solución creativa de las tareas del ejercicio de la profesión; y al cumplimiento de forma responsable de la disciplina laboral y de las funciones que desarrolla el personal de una institución educativa.

La práctica laboral debe estar centrada en los problemas profesionales que enfrenta el estudiante en su contexto laboral, social y las tareas deben diseñarse para que sean desarrolladas en los escenarios escolar, familiar y comunitario, concretando así el vínculo con la realidad social del país y de cada territorio en particular. Esta como elemento fundamental dentro de la DPIFLI, debe reafirmar el carácter de sistema de la dirección del proceso pedagógico, la práctica como fuente de motivación hacia la profesión de educador, el vínculo de la teoría con la práctica y el enfoque profesional pedagógico de los contenidos de las diferentes asignaturas durante todo el proceso de formación

Importante es el trabajo metodológico desde los colectivos de disciplina y asignaturas en función de la práctica. En ellos se concreta la relación de la teoría con la práctica, se consolidan los conocimientos teórico-prácticos y se inicia el entrenamiento de las habilidades profesionales. Se integran así los componentes académico, laboral e investigativo y la extensión universitaria. Los colectivos de disciplinas y asignaturas tendrán la responsabilidad de realizar el trabajo teórico-metodológico, e integrar al trabajo de los colectivos de año académico. Estos últimos exigirán- desde el trabajo metodológico de año - a la disciplina.

Urge hoy incentivar, crear, desarrollar una identidad y cultura profesional pedagógica por lo que sugerimos otras actividades como encuentros generacionales con maestros formados en los diferentes planes de estudios, con maestros internacionalistas, dirigentes educacionales del territorio, maestros de otras formaciones, lo que sería una manera de contribuir a los objetivos de esta investigación y a lograr la reafirmación profesional pedagógica.

Los estudiantes y docentes egresados en su gestión de aprendizaje deben lograr en la universidad y el resto de las instituciones antes relacionadas, la integración de los componentes académico, laboral e investigativo como parte de su formación profesional, pero ¿por qué no hemos logrado incentivarlos lo suficiente para que un mayor número de ellos participen en las Jornadas Científicas y Teórico-Metodológicas donde se presentan las experiencias y los resultados de las sociedades científicas?, ¿por qué no realizamos talleres de elaboración de medios de enseñanza y montaje de exposiciones con los trabajos confeccionados?, ¿cómo lograr la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo la creatividad y la innovación didáctica?, entonces, ¿aprovechamos realmente

las potencialidades, para que estudiantes y egresados se identifiquen a sí mismos en su futura labor profesional, descubriendo las características de su papel individual y social?, ¿ofrecemos suficientes oportunidades a los estudiantes y egresados para desarrollar su identidad y cultura profesional pedagógica, y con ella la convicción y sentimiento de pertenencia?. Reflexionemos en relación con estas realidades que limitan la formación integral y continua de los futuros profesionales de la educación.

Una vía que puede contribuir sería la realización de debates sobre temas pedagógicos, que deberán ser escogidos en dependencia de las especificidades de la carrera, pero sugerimos que hay temas comunes, por ejemplo: la didáctica y sus tendencias contemporáneas, el papel del educador en la contemporaneidad, los derroteros que hoy tenemos que enfrentar como educadores, el proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador, entre otros.

Otra alternativa podría ser sostener intercambios de experiencias con directivos, docentes de otras formaciones, graduados jóvenes con menos de cinco años, en un espacio que debe caracterizarse por la comunicación abierta, el esclarecimiento de dudas e inquietudes, donde se socialicen las mejores prácticas y se reflexione sobre las barreras, insuficiencias que aún quedan por solucionar, así como el papel que le corresponde a ellos en el proceso de transformación de la realidad educativa que hoy tenemos en nuestras aulas como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Se sugiere a los PPAA, directivos y otros docentes, hacer talleres con temáticas que contribuyan a enaltecer la figura del educador en relación con aspectos que favorezcan la reafirmación de la identidad y cultura profesional pedagógica, donde se analice el quehacer de educadores destacados del territorio, del país, la región latinoamericana y a nivel mundial, con lo que se garantizaría las motivaciones por la actividad investigativa.

La ejecución de las orientaciones metodológicas se desarrolló en dos momentos. Un primer encuentro dedicado a los estudiantes y docentes encuestados y entrevistados de la Universidad de Oriente y un segundo momento para los docentes egresados que laboran en las instituciones educativas mencionadas anteriormente. Lo que permitió constatar los resultados entre un grupo y otro para dar paso a la valoración de la aplicación de las orientaciones metodológicas. En este proceso hubo acciones que se modificaron parcialmente a partir de las propuestas de los participantes y su condicionantes epistémicas.

Principales resultados de la implementación de la propuesta de orientaciones metodológicas

Etapa III: Evaluación

Durante la implementación de este material contentivo de las orientaciones para el trabajo a desarrollar por docentes, PPAA, jefe de carrera y departamento y otras instituciones educativas del territorio entre las que se destacan las Escuelas Pedagógicas referidas, emergieron categorías y subcategorías que propiciaron evaluar las transformaciones de los sujetos en el proceso de investigación desde los componentes académico laboral, investigativo y extensionista en especial en lo afectivo y conductual.

En lo referente a su impacto en las instituciones y organismos en los cuales se generalizaron algunas de las propuestas realizadas, es importante resignificar la retroalimentación que expresaron los protagonistas de estas acciones en los procesos pedagógicos y de reafirmación profesional que se desarrollaron y que en su generalidad contribuyeron a la formación y desarrollo de la identidad y cultura profesional pedagógica.

Entre estas transformaciones más significativos que se evidencian en todos los casos estudiados debemos destacar los siguientes elementos:

- Asimilación de los conocimientos de la profesión y aceptación profesional y personal al valorar de forma positiva su rol profesional.
- Iniciación de su reconocimiento como educadores y profesionales de educación, visualizándose como futuros profesionales.
- Elevación de los niveles motivacionales, de satisfacción por la carrera elegida al expresarse en defensa de la profesión.
- Mayor interés por los estudios lográndose alcanzar mayor grado de independencia cognoscitiva y proyección comunicativa atinada.
- Mayor participación en actividades sociales programadas por las carreras, la universidad, la comunidad y las instituciones empleadoras, las cuales reconocen su utilidad praxiológica para el incremento de su pertinencia educativa.
- Incremento de la participación por parte de estudiantes y sobre todo egresados en las Jornadas Científicas y espacios de socialización educativa como la Conferencia Científico-Metodológica (CONCIMET) a nivel de carrera, facultad, universidad, nacional e internacional y en otros eventos de corte pedagógico o de las Ciencias de la Educación en los cuales reconocen su necesario y activo protagonismo.
- Aumentos considerables de la participación protagónica de los estudiantes en formación y egresados en los Festivales de Clases “Félix Varela y Morales”, que se desarrollan a nivel de carreras, facultad, universidad y Nacional, con resultados satisfactorios y que evidencian la conformación de su identidad y cultura profesional.
- Desarrollo de talleres pedagógicos con temáticas inclusivas y aportadoras de la praxis epistémica de la formación y el egreso; entre ellos: el papel de la nueva generación de docentes en el proceso de transformación de la realidad educativa cubana, la gestión formativa del profesor guía en el diseño del Proyecto Educativo del grupo estudiantil para el logro de la identidad y la cultura profesional pedagógica, la reorientación de los valores éticos, políticos, que encauzan la consolidación de una formación cultural y científica de calidad, pertinente, accesible y universal. Retos, debilidades y amenazas.
- Desarrollo de debates científicos-pedagógicos abiertos en los que de forma intencionada se invitaron a los organismos empleadores y a la comunidad como parte del contexto educativo y de la necesaria transformación de las realidades docentes y en las cuales se intencionaron las siguientes temáticas: los derroteros que enfrentan los futuros educadores en su práctica laboral e investigativa, el impacto de la actividad de ciencia e innovación pedagógica en la transformación de los contextos educativos, el proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador: ¿qué hacer para logarlo?, dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿cómo lograr la creatividad y la innovación didáctica en la labor pre-profesional que realizan los estudiantes de las diferentes carreras pedagógicas?
- Se favoreció la exposición de medios de enseñanza, a través de talleres profesionales “Yo creo para que mis estudiantes aprendan más y mejor”, aplicados a las características de las diferentes especialidades y a la diversidad de contenidos de las asignaturas que imparten y que forma parte tanto de la práctica preprofesional como del ejercicio laboral de los egresados.
- Desde la proyección teórica-metodológica de las disciplinas y asignaturas de los diferentes colectivos y carreras se intencionó un trabajo encaminado a lograr que la actividad práctica pre-profesional y profesional se convierta en una actividad esencialmente integradora que contribuya al logro de los objetivos propuestos y al logro de la formación integral de los estudiantes al ser la práctica la columna vertebral del proceso de formación, que se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del

quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación profesional, y respondiendo a la lógica de la profesión, potenciando con ello la explicación e interpretación de acontecimientos, su conocimiento y transformación, el reconocimiento de su rol en la sociedad, y desde esta, ofrecer sentido a la actividad formativa científica para desarrollar la capacidad transformadora profesionalizante a partir del carácter contradictorio y complejo de la realidad formativa.

- Desarrollo de encuentros intergeneracionales "Tú y yo aprendemos de las experiencias" que tomó en consideración los resultados de maestros de experticia profesional y con resultados en su gestión educativa, así como las potencialidades de los futuros egresados y los actuales para la dirección de los procesos educativos institucionales y extra institucionales.

Estos resultados son un reflejo de que en el proceso inicial de la formación y desarrollo de la identidad y la cultura profesional pedagógica se construye la arquitectura educativa del docente, por lo que se deben continuar realizando otras propuestas desde las diferentes carreras, que enriquezca las propuestas realizadas, para el logro de los objetivos propuestos y que a su vez contribuyan a elevar la calidad del proceso docente-educativo y de los futuros profesionales de la educación llamados a lograr la transformación necesaria que garantice dicha calidad.

Reflexiones finales

Para desarrollar la identidad y cultura profesional pedagógica se hace necesario lograr un trabajo sistematizado y creador, que garantice la continuidad de la labor de los profesionales de la educación y una mayor calidad en el proceso docente-educativo.

La relación entre estos procesos connota la necesidad epistémica de continuar adentrándose en una problemática actual que se resignifica en la misma medida en que avanza la sociedad contemporánea, abocada a un cambio en los estilos de pensamientos, así como de aprendizajes en quienes se forman como futuros profesionales que a la postre tendrán el encargo social de formar a las nuevas generaciones.

No podemos perder de vista las especificidades propias de cada carrera, departamento y universidad que nos llevará a garantizar continuidad, calidad y perfeccionamiento de nuestra labor. Con las orientaciones metodológicas válidas para todas las carreras pedagógicas, se favoreció el desarrollo de la identidad y cultura profesional, aprovechando las potencialidades para el desarrollo de su futura labor profesional.

Recurrir a los nexos y relaciones existentes entre ambos procesos condiciona una transformación que se encamina hacia un cambio total, concreto y complejo, en la dinámica formativa del desempeño profesional que se perfeccionará desde la perspectiva del discurrir y quehacer emergente de un desarrollo cada vez más inclusivo, aunque exista una heterogeneidad en la lógica cultural formativa y del pensamiento, todo lo cual marca la impronta de una identidad cultural redimensionada desde la cultura científica que propicia un saber profesional pedagógico sustentado en un pensamiento holístico científico bajo los derroteros de los avances alcanzados y que en futuro permitirá la formación de la cultura profesional pedagógica.

Anexo

Tabla 1

Universidad de Oriente

Facultad de Ciencias Sociales

Proyecto de Investigación: Cultura profesional pedagógica e identidad cultural latinoamericana y cubana

Encuesta sobre la identidad y cultura profesional pedagógica de estudiantes y egresados de carreras pedagógicas

Objetivo: conocer la opinión de estudiantes y egresados de carreras pedagógicas sobre el significado y contribución personal y profesional de los docentes a la formación de la identidad y cultura profesional pedagógica.

Cuestionario

Estudiante/Egresado: Agradecemos tu colaboración con el desarrollo de esta investigación. El cuestionario es de carácter anónimo y solicitamos tu sinceridad en las respuestas a las cuestiones a evaluar. Los resultados obtenidos contribuirán a la calidad del proceso docente-educativo del que eres parte.

Provincia: _____Municipio_____ Edad___ Sexo____

Cuestiones a evaluar	(1) Nada	(2) Poco	(3) Bastante	(4) Mucho
Poseo vocación para la docencia				
Me visualizo en el desempeño de la labor docente				
Me siento satisfecho (a) con mi elección profesional				
Tengo verdadero interés profesional por ejercer la docencia				
Solo me interesa la docencia porque no tengo otras salidas profesionales o es difícil acceder a ellas				
Durante los estudios precedentes aspiraba a otra profesión pero ahora la docencia me parece interesante				
Me siento motivada por la profesión docente				
Tengo cualidades personales para desempeñarme como docente				
Considero que algunos sucesos de mi infancia influyeron en mi decisión de dedicarme a la docencia.				
Mis profesores han ejercido una influencia positiva para interesarme por la docencia				

Entre mis compañeros existe una buena opinión sobre la profesión docente				
Mi interés por la docencia tiene antecedentes familiares y personas conocidas que están contentas con su profesión				
Ser profesor es importante para la sociedad				
La docencia es importante como profesión y como ocupación				
La sociedad reconoce el valor de la profesión docente				
Los tiempos actuales ofrecen una imagen muy buena de la profesión docente				
Ha cambiado mi percepción acerca de la profesión elegido				
Tengo expectativas con respecto a mi superación como profesional de la educación				
Me preocupa el desempeño en mi futuro trabajo y la manera de enfrentarlo				
Solo se aprende a ser buen maestro a través de la experiencia				

Tabla 2

Universidad de Oriente

Facultad de Ciencias Sociales

Proyecto de Investigación: Cultura profesional pedagógica e identidad cultural latinoamericana y cubana

Entrevista sobre la identidad y cultura profesional pedagógica de estudiantes y egresados de carreras pedagógicas

Objetivo: conocer la opinión de estudiantes y egresados de carreras pedagógicas sobre la pertinencia profesional de los docentes en el proceso de reafirmación profesional pedagógica y su contribución a la formación de la identidad y cultura profesional pedagógica.

Cuestionario

Estudiante/ Egresado: Agradecemos tu colaboración con el desarrollo de esta investigación. El cuestionario es de carácter anónimo y solicitamos tu sinceridad en las respuestas a las preguntas. Los resultados obtenidos contribuirán a la calidad del proceso docente-educativo del que eres parte.

Provincia: _____Municipio_____ Edad___ Sexo____

1. ¿Cómo evalúa usted el nivel de preparación integral de los docentes de su especialidad?:

1.1. Científico- teórico: B__ R__ M __

1.2. Pedagógico-metodológico: B__ R__ M __ 1.3. Político-ideológico: B__ R__ M __

1.4. Docente-investigativo: B__ R__ M __

2. ¿Cómo evalúa usted los espacios que intencionan los docentes de su especialidad para desarrollar acciones de reafirmación profesional pedagógica?:

2.1. La clase: B__ R__ M __ 2.2. Las actividades extradocentes: B__ R__ M __

2.3. Las actividades científico-investigativas: B__ R__ M __

3. Enuncie cuales son a su juicio las amenazas y debilidades que conspiran contra el proceso de reafirmación profesional pedagógica y si lo considera realice propuesta de acciones para promover su afianzamiento en los escenarios que considere pertinentes.

Tabla 3

Resultados de la encuesta sobre la identidad y cultura profesional pedagógica de estudiantes y egresados de carreras pedagógicas.

Provincia: Santiago de Cuba. Municipio: Santiago de Cuba

Total: 98 Edades aproximadas: 22 – 35 años Sexo: M: 33 F: 65

Cuestiones a evaluar	(1) Nada	(2) Poco	(3) Bastante	(4) Mucho
Poseo vocación para la docencia	8	33	40	17
Me visualizo en el desempeño de la labor docente	23	50	25	-
Me siento satisfecho (a) con mi elección profesional	26	29	26	17
Tengo verdadero interés profesional por ejercer la docencia	15	40	26	17
Solo me interesa la docencia porque no tengo otras salidas profesionales o es difícil acceder a ellas	25	12	33	28
Durante los estudios precedentes aspiraba a otra profesión pero ahora la docencia me parece interesante	25	23	29	21
Me siento motivada por la profesión docente	23	50	15	10
Tengo cualidades personales para desempeñarme como docente	24	15	38	21
Considero que algunos sucesos de mi infancia influyeron en mi decisión de dedicarme a la docencia	15	8	47	28
Mis profesores han ejercido una influencia positiva para interesarme por la docencia	17	-	75	6
Entre mis compañeros existe una buena opinión sobre la profesión docente	17	19	54	8
Mi interés por la docencia tiene antecedentes familiares y personas conocidas que están contentas con su profesión	15	9	45	29

Ser profesor es importante para la sociedad	-	-	89	9
La docencia es importante como profesión y como ocupación	-	-	75	23
La sociedad reconoce el valor de la profesión docente	45	50	3	-
Los tiempos actuales ofrecen una imagen muy buena de la profesión docente	45	38	5	10
Ha cambiado mi percepción acerca de la profesión elegida	47	23	20	8
Tengo expectativas con respecto a mi superación como profesional de la educación	-	-	-	98
Me preocupa el desempeño en mi futuro trabajo y la manera de enfrentarlo	-	-	79	19
Solo se aprende a ser buen maestro a través de la experiencia	-	2	78	18

Tabla 4

Resultados de la entrevista sobre la identidad y cultura profesional pedagógica de estudiantes y egresados de carreras pedagógicas

Provincia: Santiago de Cuba. Municipio: Santiago de Cuba

Total: 98 Edades aproximadas: 22 – 35 años Sexo: M: 33 F: 65

1. ¿Cómo evalúa usted el nivel de preparación integral de los docentes de su especialidad?:

1.1. Científico- teórico: B (48) R (50) M (-)

1.2. Pedagógico-metodológico: B (43) R (55) M (-)

1.3. Político-ideológico: B (98) R (-) M (-)

1.4. Docente-investigativo: B (25) R (40) M (13)

2. ¿Cómo evalúa usted los espacios que intencionan los docentes de su especialidad para desarrollar acciones de reafirmación profesional pedagógica?:

2.1. La clase: B (18) R (57) M (23)

2.2. Las actividades extradocentes: B (34) R (52) M (12)

2.3. Las actividades científico-investigativas: B (-) R (65) M (33)

3. Enuncie cuales son a su juicio las amenazas y debilidades que conspiran contra el proceso de reafirmación profesional pedagógica y si lo considera realice propuesta de acciones para promover su afianzamiento en los escenarios que considere pertinentes.

Entre las amenazas y debilidades que se reconocen se destaca el poco reconocimiento a la labor del maestro en la sociedad y en especial en sus comunidades y la competencia con otras especialidades de formación de las Ciencias Sociales y Económico-Empresariales. Las insuficiencias que presentan las estructuras institucionales para ofrecer protagonismo docente y ofrecerle posibilidades de superación profesional en contraposición con los intereses de las estructuras de gobierno de hacer partícipe a los docentes en la conformación de los planes de desarrollo local y regional.

Referencias bibliográficas

ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima (2005). “El proceso de enseñanza aprendizaje: un reto para el cambio educativo”, en Addine Fernández (comp.) *Didáctica: teoría y práctica,* (90). La Habana: Pueblo y Educación.

----------(2000). “Diseño curricular” en Revista La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 30-20.

AGUERRONDO, Inés (2002). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo.* Recuperado de http://www.campus.oci.org/administracion/aguerrondo.htm (23/05/2004)

ALONSO RAYS, Oscar (1998). “Algunas suposiciones sobre una metodología de enseñanza contextualizada” en Pedagogía Nº 1, 97-112.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Rita Marina (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado.* La Habana: Académica.

BEIJAARD, Douwe (et. al) (2004). “Reconsidering research on teachers' professional identity” *Teaching and Teacher Education,* Londres, 20(2), 107-128.

DE LA TORRE, Concepción (1990). “¿Cómo somos? ¿Cómo nos percibimos?” en *Acta II Congreso de la Sociedad de Psicólogo de Cuba*. La Habana.

DOMINGO LIGNORI, Joao (2000). “Importancia de la contextualización y la diferencia de información en la elaboración de materiales” en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.* Sao Paulo: Colegio Miguel de Cervantes. Recuperado de http://www.sgci.mec.es/br/dl.pdf

FUENTES, Homero Calixto (2009a). *La Universidad Humana Cultural, reto Latinoamericano a la Educación Superior: una propuesta desde la Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador.* Bolívar: Universidad Estatal de Bolívar.

----------(2009b). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Desde la Concepción Científica Holística Configuracional.*

----------(2009c). *La formación en la Educación Superior.* Ediciones UO. (ISBN: 978-959-207-444-6).

GACEL-ÁVILA, Juan (2003). *La internalización de la Educación Superior. Paradigma para la ciudadanía global. Ciudad de México: Universidad de México.* Recuperado de http://www.cucsh.udg.mx/publica/novedad/internacionalizacion.htm (12/12/2003)

GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo (2009). “Crítica a los reduccionismos epistemológicos en las ciencias sociales” en Revista de filosofía, La Habana, *27*(62), 49-85. Recuperado de https:// philpapers.org/rec/GONCAL-6

GUIMARAES CASTRO, María H. (2002). *Children’s Self-determination in the Context of Early Childhood Education.* Sao Paolo. Brasil. Recuperado de https://scholar.google.es/citations?user=jNuP8sUAAAAJ&hl=es

HORRUITINER, Pedro (2006). *La Universidad cubana: el modelo de formación.* La Habana: Félix Varela.

JIMÉNEZ, Ramón (2003). *Retos de un currículo propio de los pueblos indígenas de Colombia.* Bogotá. Colombia. Recuperado de http://www.sit.edu/publications/docs/ops04colombia.pdf.

L, K. (1970). *Introducción a la didáctica general .* La Habana: Pueblo y Educación.

LEWANDOWSKI, Teodor (1986). *Diccionario de Lingüística. Segunda edición.* Madrid. España: Ediciones Cátedra, S.A. Recuperado de https://scholar.google.es/citations?user=jNuP8sUAAAAJ&hl=es

LÓPEZ, Norberto (1995). *La reestructuración curricular de la Educación Superior: Hacia la integración del saber.* Bogotá. Colombia: ICFES.

MAGGIO, Mario (2001). "Reflexiones epistemológicas en torno al conocimiento didáctico" en Praxis Educativa (Argentina), Año V(no. 5), 59-66.

MARTILLO SANTANDER, Emilio (2011). *La actualidad pedagógica en el Ecuador*. Recuperado de http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Actualidad-Pedag%C3%B3gica

MIRANDA HERNÁNDEZ, Daniel (2016) *Modelo para la formación de la identidad profesional pedagógica de los docentes de Historia de Cuba de la Educación Secundaria Básica.* Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río.

MONTERO, Luis (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

MONTOYA RIVERA, Jorge (2005). *La contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas.* Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.

PÉREZ, A. M. (2010). *El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión.* Madrid: Vivat Academia, (112), 42-80. Recuperado de: http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/download/192/188

PORTELA FALGUERAS, René (1997). "Tendencias de la didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje" en Pedagogía, Vol. 99.

POSNER, Gorver (2005). *Análisis de Currículo,* McGraw-Hill, S. A.

RIVERA, Andrés, ed. al (2016). "La formación de valores identitarios en el profesional de la universidad cubana contemporánea" en Didáctica y Educación, Madrid: Didasc@lia, 7(5),55-70. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articu-lo/5911167.pdf.

ROMERO, Miguel (2017). "La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas" en REDU: Revista de Docencia Universitaria, Madrid: España, 15(2),163-178. Recuperado de https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/6746/92000

VAN DEN BERG, Roger (2002). "Teacher's meaning regarding educational practice" en *Review of Educational Research, 72,* 577-625.

ZAYAS DE VON BARDEN, Enrique O. (1998). *La Pedagogía Social: Una alternativa para el presente y el futuro.* Asunción. Paraguay: Cronos.

Cita sugerida: CUADRÉNS VILLALÓN, Alina María; LASSO LEÓN, Xavier y SIGAS COSTAFREDA, Oscar (2020) "Caracterización de los procesos universitarios desde su incidencia en la formación de la cultura profesional pedagógica" en *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 129-148.

http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index

Recibido: 17 de mayo de 2020	Aceptado: 3 de agosto de 2020

Argonautas
REVISTA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 1853-9092

Sección
Artículos abiertos

Consumo de información y uso de tecnologías digitales de estudiantes de Periodismo de la UNSL

Information consumption and use of digital technologies by journalism students at the National University of San Luis

Andrea DE LA NAVA[*]

Dayana ALFARO[**]

RESUMEN

Este trabajo describe una experiencia de recolección de datos vinculados al consumo de información de actualidad y uso de tecnologías digitales por parte de estudiantes de 1°, 2° y 3° año de la Licenciatura en Periodismo de la UNSL. La investigación se planteó desde un enfoque cuantitativo. El método de recolección de datos fue una encuesta a 52 estudiantes de periodismo de la UNSL realizada en los meses de marzo y abril de 2019. La información obtenida a través de este instrumento permitió analizar los hábitos de consumo de información de actualidad y la constatación de fuentes por parte de dichos sujetos, atendiendo a que estas acciones son esenciales para el desempeño responsable de la profesión periodística y se vinculan directamente con la ética profesional que conlleva trabajar con información, que debe ser procesada para poder comunicar a la ciudadanía sobre los hechos que se consideran de relevancia para la misma. La formación universitaria de futuros profesionales de la noticia requiere una revisión de sus prácticas de consumo mediático no incidental, proponiendo a la vez, repasar el compromiso social de quienes se educan en la Universidad Pública y el deber ético que posee la mencionada carrera. Con ello, a partir de esta investigación, se espera contribuir en la promoción de debates en torno a la formación de periodistas, fomentar acciones para la construcción de estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje que incrementen los índices de consumo de información de actualidad por parte de quienes serán los responsables de brindar noticias a la comunidad.

Palabras clave: consumo de información de actualidad; tecnologías digitales; redes sociales; estudiantes; Periodismo.

ABSTRACT

This work describes a data collection experience linked to the consumption of current-affairs information and use of digital technologies by students from 1st, 2 ndand 3 rd year of the Journalism program at the National University of San Luis (UNSL). The research followed a quantitative approach. The data collection method consisted of a survey conducted to 52

[*] Lic. en Comunicación Social. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: andrea.m.delanava@gmail.com
[**] Lic. en Periodismo. Universidad Nacional de San Luis. Contacto: dayanalfaro21@gmail.com

Journalism students from March to April. The information obtained through this instrument allowed us to analyze the current-affairs information consumption habits and the verification of sources by the studied subjects. We considered these actions to be essential for the responsible performance of the journalistic profession. We further took into account the fact that those actions are directly linked to the professional ethics involved in working with information which must be processed in order to communicate the facts that are considered relevant to the public. University training of future news professionals requires a review of their non-incidental media consumption practices. It must also propose to analyze the social commitment of those who are educated at public, state-run universities and the ethical duty of the journalism university program. This research is expected to raise debates around the training of journalists, to promote actions for the development of pedagogical teaching and learning strategies that increase the indexes of current-affairs information consumption on the part of those who will be responsible for providing news to the community.

Key words: current-affairs information consumption; digital technologies; social networks; students; Journalism.

Introducción

El siguiente trabajo expresa los resultados obtenidos en la encuesta realizada a lxs alumnxs de 1º, 2º y 3º año de la Licenciatura en Periodismo de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), con el fin de indagar las características del consumo de información en torno a hechos de actualidad y la importancia que dan a este tema lxs estudiantes como futuros profesionales de la comunicación y las noticias.

La indagación estuvo centrada en el consumo de información sobre hechos de actualidad en medios tradicionales y digitales. Paralelamente, se analizó el uso que lxs encuestadxs realizan de las redes sociales, como nexo para acceder a las noticias que publican los medios de comunicación de los que son seguidores. Además, este análisis extrae parámetros vinculados a la situación socio-económica de los encuestados en cuanto al acceso a Internet mediante Wifi o packs de datos y dispositivos tecnológicos digitales.

Por lo tanto, este trabajo busca responder a cuestionamientos como: Lxs futuros periodistas ¿tienen el hábito de informarse sobre hechos de actualidad?, ¿qué importancia le dan a estar informados?, ¿cuáles son las características del consumo de información y a través de qué medios se informan? Las respuestas a estas inquietudes pueden ser la base de la discusión para repensar las actuales prácticas pedagógicas que lxs docentes de dicha carrera aplicamos para fortalecer el hábito de lxs estudiantes de estar informados y verificar las fuentes de información y la procedencia de datos.

Antecedentes

Si bien existen diversos estudios sobre la profesión periodística en general, las investigaciones que tengan como objeto de conocimiento a lxs estudiantes de periodismo son escasas, más aún si indagamos sobre el consumo de información de actualidad en el proceso de formación.

El relevamiento realizado de manera previa y durante esta investigación nos permitió determinar que la mayoría de los trabajos académicos encontrados apuntan a la percepción de la profesión, la ética, el futuro laboral, entre otras temáticas. Sin embargo, localizamos el trabajo desarrollado por Rafael Díaz Arias y Francisco Rodríguez Pastoriza (2012), titulado *Consumo y actitudes informativas de los estudiantes de periodismo*, el cual cuenta con

diversos aspectos en común con respecto a nuestra investigación, ya que tiene como objeto de conocimiento el grado de consumo de información de los estudiantes de Periodismo de las universidades Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona y Valladolid. Este trabajo también tiene en cuenta los medios que lxs estudiantes utilizan para informarse, "sus pautas de comportamiento, su valoración de las distintas ofertas"…"su concepción de la profesión de periodista".

Dentro de las investigaciones que coinciden sólo en algún aspecto con nuestro trabajo se encuentra el informe *Estudiantes de Periodismo en Chile: Percepción sobre la profesión, su futuro laboral y el desempeño de los medios* publicado en 2015. Esta investigación de Claudia Mellado y otros (2015), permitió conocer "las formas en las cuales la educación del periodismo influye en los valores y actitudes profesionales de los estudiantes". Los datos analizados por los autores se obtuvieron a través de la aplicación de encuestas a 1985 estudiantes de periodismo, abarcando el 80% de la educación de periodismo de Chile.

Otro de los artículos considerados como antecedentes fue *El periodismo y la necesidad de estar bien informado. Una propuesta formativa* de Fernández Peña, Arrillaga Lazkano y Aguirre Maiora (2014) en el que se describió el desarrollo de una plataforma "con la que los alumnos de los grados del área de Comunicación pueden autoevaluar su conocimiento en esta área mediante la elaboración de test de actualidad online*".*

Además, se contempló la investigación de García Penalver (2015) *Hábitos de consumo de información de actualidad en los jóvenes ¿Cómo interpretan la realidad y participan en los medios de comunicación? Estudio de casos: jóvenes de 18 a 20 años,* el cual permitió conocer "los hábitos de consumo de información de actualidad que tienen estos jóvenes" y las herramientas con las que cuentan en el caso que deban participar en un medio de comunicación*.*

Un precedente pertinente para hacer énfasis en las formas de consumo mediadas por la hiperconectividad y repensar el rol de estudiantes, padres, madres y docentes universitarios refiere a la propuesta de Dolors Reig y Luis Vílchez (2013), *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*, en la que focalizaron la utilidad de "...intentar reflejar cómo está siendo ese proceso, cómo lo verbalizan los jóvenes, los padres y los profesores. Es importante descubrir cómo, en este nuevo contexto, se redefinen los roles, los procesos, los instrumentos y los actores".

También, se recupera el aporte teórico de Eugenia Mitchelstein; Pablo Boczkowski y Celeste Wagner (2013), *La brecha de las noticias en Argentina: factores contextuales y preferencias de periodistas y público* con la intención de tener en cuenta una brecha significativa y consistente entre las preferencias de publicación de determinados temas por parte de los medios de comunicación y de periodistas, comparada con los intereses informativos de lxs consumidores.

Acercamiento al objeto de estudio

Las autoras de este artículo, en el mes de febrero y marzo de 2019 trabajamos durante cinco semanas con lxs ingresantes de la carrera Licenciatura en Periodismo de la Universidad Nacional de San Luis. El ser docentes de una carrera de estas características nos otorga la responsabilidad de investigar sobre el perfil de lxs profesionales que saldrán al mercado laboral y cuál es su vínculo con la realidad, porque como expresa el informe *Estudiantes de Periodismo en Chile: Percepción sobre la profesión, su futuro laboral y el desempeño de los medios* (2015) la formación de profesionales de la noticia requiere principal atención, desde sus comienzos como oficio hasta su constitución en carrera académica:

> La educación del periodismo es vista de forma importante porque esta puede "perpetuar o modificar las prácticas profesionales, así como modelar las

> percepciones que los periodistas tienen del rol y la función de los medios" (Gaunt, 1992:1). Los valores profesionales y las actitudes del periodismo pueden ser aprendidos e internalizados por los periodistas a través de la vivencia de distintas experiencias en una variedad de ambientes e interactuando con múltiples fuentes, incluyendo aquellas que provienen del ambiente educativo (Shoemaker y Reese, 2013, citado en Mellado, et. al. 2015).

La Licenciatura en Periodismo está constituida por una malla curricular de 35 materias distribuidas en 4 años. Fue creada en el año 2009 y otorga el título intermedio de Periodista Universitario a quienes aprueban todas las materias de los primeros tres años de la carrera. Lxs estudiantes que deseen realizar la Licenciatura deben aprobar las materias de cuarto año y un trabajo final de tesis. La UNSL es la única que ofrece esta carrera universitaria en la provincia de San Luis, cuyas materias se dictan de forma presencial y con un curso de ingreso obligatorio de 5 semanas para lxs inscriptxs.

Según datos estadísticos publicados en el sitio web de la UNSL, entre 2017 y 2019, la Licenciatura en Periodismo tuvo 162 ingresantes[1]. Aunque el mayor número de inscriptxs se registró en 2017, se pudo comprobar que solo el 25% aproximadamente cursa en tiempo y forma las materias de tercer año que se corresponden según la fecha de ingreso a la carrera.

La importancia de mantenerse informados y el acceso a la información de actualidad

Las formas de hacer periodismo, producir y consumir información cambiaron y seguramente, seguirán cambiando. El mundo del periodismo está siendo atravesado por cambios rotundos provenientes de la tecnología, la economía y la sociedad, sin embargo, hay principios fundacionales del periodismo que deben mantenerse.

La información es una materia prima esencial para los periodistas. Generar el hábito de estar informados sobre la actualidad, consultar distintas fuentes sobre el mismo tema, tener curiosidad por conocer más allá de lo que se observa a simple vista son herramientas básicas que consideramos, se deben fortalecer desde el primer año de estudios de la carrera universitaria, ya que hacen a la esencia de la labor periodística profesional.

Cabe rescatar la impronta de realizar un análisis acerca de la formación de lxs periodistxs, su compromiso social incluyendo la ética profesional que requiere este rol, y la presencia de la Universidad Pública en cuanto institución formadora. A partir de lo mencionado, se puede definir a lxs periodistxs mediante Carlos Marin (2003), como aquellxs profesionalxs que buscan información, la procesan, e interpretan para dar a conocer qué es lo que está sucediendo. Continuando con el planteo del autor, lxs periodistxs se interesan "por lo que sucede y puede repercutir o no en la vida personal y colectiva" (Marín, 2003: 10).

Además, quienes son profesionales de la noticia deben acatar las normas éticas que componen este ejercicio y que no constituyen únicamente el estar informadxs de la actualidad mediática. Deben también respetar su compromiso con la sociedad, interpretar un fragmento de la realidad de forma fehaciente, tener conocimiento y contextualizar el minuto a minuto noticioso. Por ende, en la enumeración de cualidades que deben poseer unx gran periodistx, una de ellas, es que el profesional de la noticia debe estar al tanto de toda actualidad noticiosa, en todos los ámbitos y a la par, le conviene ser "fruicioso lector de diarios..." (Marín, 2003: 26). Este aporte teórico puede ser empleado para un análisis más amplio del consumo de medios gráficos, incluyendo los medios digitales, la televisión y la radio.

Mucho se habla de la crisis de los medios, pero más allá de este efecto que requiere procesos de adaptación y transformación en los medios de comunicación tradicionales, aunque los modelos de negocios, producción y consumos cambien, siempre va a ser necesario que unx

1 Ingresantes año 2017: 69 - Ingresantes año 2018: 46 - Ingresantes año 2019: 47.

periodistx esté ahí para investigar, producir noticias y brindar información de calidad. Para cumplir estas características profesionales es necesario que lxs periodistxs permanezcan informadxs, pero se supone que este hábito es incorporado desde la etapa de formación, ya sea por la propia voluntad, curiosidad y necesidad de conocer lo que ocurre en la actualidad de los distintos ámbitos, o para cumplir con la exigencia de las materias que lxs futurxs periodistxs deben aprobar en la universidad.

Los cambios tecnológicos facilitan el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación, aunque esto no signifique que todxs lxs personas cuenten con los recursos materiales para poder hacer uso de ellas, sobre todo en el segmento de los estudiantes universitarios argentinos. Sin embargo, no podemos desconocer que en la actualidad es mucho más sencillo que hace 10 años consumir información y conocer casi de manera inmediata lo que sucede en distintas partes del mundo, además de tener la posibilidad de producir y difundir cualquier hecho de actualidad que ocurre a nuestro alrededor con solo un clic. Estamos en la "era de la hiperconectividad" como describen Dolores Reig y Fernando Vílchez (2013) y esto lo demuestran datos de relevamientos estadísticos realizados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en el tercer trimestre de 2019 en Argentina. El informe refleja que casi 32 millones de personas en nuestro país tienen acceso móvil a Internet, mientras que 7,5 millones tienen acceso fijo (INDEC, 2019: 3). En otro informe, denominado *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH.* publicado en mayo de 2019, el INDEC señala que, en el cuarto trimestre de 2018, "el 63% de los hogares urbanos tiene acceso a computadora y el 80,3%, a Internet. Además, los datos muestran que, en la Argentina, 84 de cada 100 personas emplean teléfono celular y 78 de cada 100 utilizan Internet" (INDEC, 2019: 3). En el ámbito local, el gobierno de la provincia de San Luis a través de la infraestructura denominada "Autopista de la Información" ofrece servicio de Wifi libre y gratuito en 120 localidades, 21 Gbps de tráfico de Internet, resultando en más de 50 mil dispositivos instantáneos conectados y más de 150 mil usuarios diarios de la red Wifi. Estos recursos generan una penetración que supera el 95% si se tienen en cuenta los usuarios que se conectan a ISP privados. Por lo tanto, según estos datos, el acceso a Internet gratuito en la ciudad de San Luis, más los espacios dentro de la universidad que permiten el uso de computadoras y Wifi libre facilitan el acceso a información de actualidad, al menos, a través de contenidos digitales.

El ejercicio de informarse por parte de futuros periodistas constituye una necesidad básica para ejercer la profesión. Este análisis parte de la premisa de observación áulica y está en concordancia con Simón Fernández Peña; Iñaky Arrillaga Lazkano y Antxoka Aguirre Maiora (2014) respecto a que el estar "informado no puede enseñarse como si de un tema más se tratara, sino que debe inculcarse en el alumno como un hábito" (Fernández Peña, et. al., 2014: 389).

El curso de ingreso 2019, disparador de esta investigación

En febrero de 2019 iniciamos el dictado del curso de ingreso para la Licenciatura en Periodismo, el cual constituyó el punto de inicio para este análisis[2]. A partir de esta sencilla experiencia nos preguntamos por qué lxs estudiantes de periodismo no consumen información de actualidad sí existen distintos factores tecnológicos que facilitan esta actividad. Cuando consultamos en el aula de clase, las respuestas, principalmente de quienes provienen de otras

2 Comenzamos el dictado del curso de ingreso con la presunción de que las tecnologías digitales permitían que los jóvenes tuvieran el hábito de estar informados. Luego de trabajar con lxs ingresantes de la Licenciatura en Periodismo, desde el 5 de febrero hasta el 8 de marzo de 2019, pudimos observar que nuestra hipótesis era errónea. En este contexto emerge el problema de investigación, en el cual como docentes decidimos hacer mayor hincapié en la importancia de conocer acontecimientos de actualidad y las personas involucradas en ellos. Sólo encontramos una reacción positiva en el día del examen final, para el que habíamos notificado a lxs estudiantes sobre el desarrollo de una actividad relacionada a un tema de actualidad. En este caso, algunos inventaron información para cumplir con la actividad solicitada, y otros redactaron un texto breve basado en alguna noticia del día con datos reales y precisos.

provincias o ciudades fueron, la falta de dispositivos como televisores, radios, computadora, o por no contar con dinero para comprar el diario, pagar paquetes de datos o servicio de Internet para acceder a información a través de medios online.

Sin embargo, ningunx manifestó la posibilidad de resolver esas dificultades accediendo a los espacios universitarios que ofrecen Wifi de manera gratuita[3], o simplemente conversando entre compañerxs para intercambiar información sobre las noticias que conocía cada estudiante. Por otra parte, comprobamos que varios de lxs ingresantes que están interesados en trabajar como periodistxs deportivos sí tenían información sobre este tipo de acontecimientos, pero no hablaron hasta que se preguntó en la clase la existencia de noticias de dicho ámbito. Esta situación nos demostró que dentro de la representación del concepto de noticias e información de actualidad que lxs estudiantes consideran que lxs docentes queremos escuchar no se incluye el deporte, la cultura o el espectáculo. Pero más allá de esta situación particular, no encontramos la o las respuestas a nuestras preguntas, ya que este comportamiento de lxs alumnxs de estar desinformadxs sobre noticias de hechos de actualidad, de todos los ámbitos, no se modificó durante el curso de ingreso.

Metodología de la investigación

En el siguiente apartado se desarrolla la metodología de investigación propuesta para el tratamiento de datos recolectados mediante el diseño de una encuesta, a fines de aportar elementos que contribuyan a la interpretación y comprensión de la información recopilada.

El instrumento de recolección de datos constituyó el diseño y aplicación de una encuesta para obtener material de análisis que nos permita profundizar en las características del consumo de información por parte de lxs estudiantes que en el año 2019 estaban cursando materias en primero, segundo y/o tercer año de la carrera Licenciatura en Periodismo de la UNSL.

La encuesta se diseñó durante la última semana de marzo de 2019 y se aplicó en las primeras dos semanas de abril del mismo año durante el dictado de las materias[4] que contaban con mayor cantidad de alumnos al momento del desarrollo de este trabajo. Fueron entregadas en soporte papel, para que cada estudiante la complete en un plazo de 15 minutos ante la presencia de las autoras de esta investigación.

Los resultados de las encuestas

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, lo que permite la visualización de los datos recolectados.

Se realizaron un total de 52 encuestas, cuyas preguntas nos permitieron conocer en rasgos generales la importancia que lxs futurxs periodistxs le dan a estar informadxs sobre hechos de actualidad. Del total de encuestados, 31 estaban cursando mayoritariamente materias de primer año, 13 de segundo, 8 de tercero.

La importancia de mantenerse informadxs y los medios de comunicación más consumidos

El primer dato relevante refiere a que el 98,1% de lxs encuestadxs adhiere a la relevancia de mantenerse informados, en contraste con el 1, 9% quienes niegan la importante de este aspecto expresando: “Creo que el periodista tiene la ventaja de elegir la orientación y en el caso contrario, un medio específico, debe estar informado sobre lo que pasa en su orientación

3 Servicio que fue informado desde los primeros días del curso de ingreso.
4 El momento elegido para la aplicación de la encuesta fue el dictado de las materias: Fundamentos del Periodismo de primer año, Periodismo Gráfico de segundo año y Taller de Periodismo Televisivo de tercer año de la Licenciatura en Periodismo de la mencionada casa de estudios.

laboral". A modo de argumentar el por qué no se informan, algunos de los justificativos fueron el poco tiempo personal de cada estudiante para dedicar a esta actividad, la reducida atracción que generan algunas noticias, e inconvenientes tecnológicos en cuanto al acceso a Internet o a dispositivos digitales.

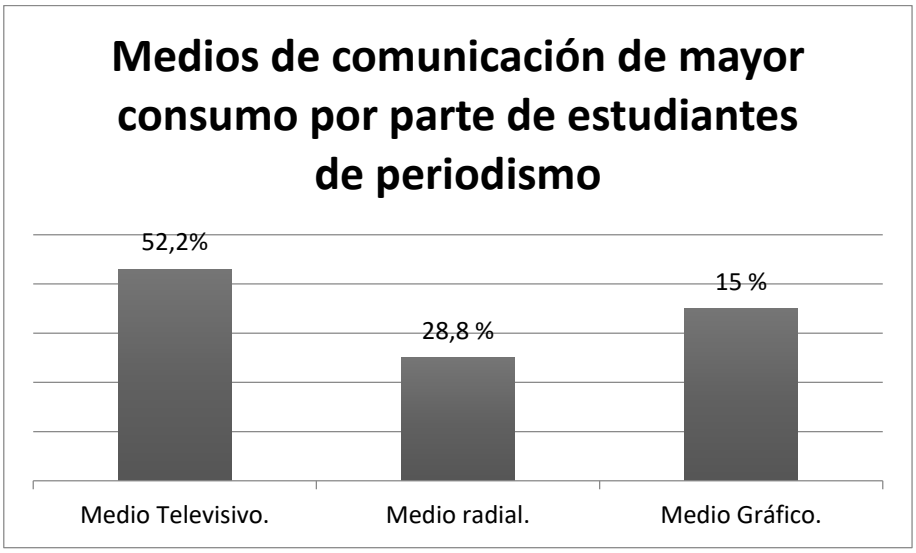
En relación con el medio de comunicación de mayor consumo el 56, 2% de lxs estudiantes eligieron a la televisión, le suceden los programas radiales con un 28,8% y por último el medio gráfico elegido por el 15% de lxs futurxs periodistxs. Aquí, cabe rescatar que varias de encuestadxs comentaron consumir varios programas de un mismo formato.

El Diario de la República, medio de comunicación local con mayor tirada de ejemplares en la provincia de San Luis, fue indicado por un 60% de lxs encuestadxs, le siguen Clarín, Página 12 y el periódico deportivo Olé.

Respecto a los canales televisivos de mayor consumo, los más elegidos fueron Telefé con un 22.2%, El Trece con un 13, 9% y en tercer lugar, Canal 13 de San Luis. Cabe mencionar, que lxs futurxs periodistxs afirmaron que también consumían canales deportivos como TyC Sport, Fox Sport y ESPN.

Los programas radiales que escuchan lxs estudiantes son de cadenas de radios nacionales y provinciales. Ellas son: Radio Popular, Radio Universidad y a nivel nacional Radio Mitre, La 100 y Radio La Red con un porcentaje promedio de 22, 3% a 7,4 %.

Gráfico 1. Medios de comunicación de mayor consumo por parte de estudiantes de periodismo



Fuente: elaboración propia

Horarios para informarse, consumo de redes sociales y cantidad de tiempo para informarse diariamente

Aquí se menciona el consumo o no de redes sociales como fuente de información, el 53,8% de quienes respondieron la encuesta afirmaron que emplean Facebook y Twitter para conocer noticias.

De acuerdo a los datos sistematizados sobre el horario del día empleado para informarse, el 33.9% de lxs estudiantes afirmó hacerlo durante el transcurso de todo el día. Le sigue la opción de las primeras horas de la mañana, con 27,4%. Por lo que concierne a la cantidad de

tiempo empleado a informarse diariamente, el 54,2% de encuestadxs respondieron que navegan en los medios entre 1 y 3 horas diarias.

Acceso planificado o incidental para consumo de información en redes sociales y de medios de comunicación digitales

Ante la consulta referida al uso incidental o planificado de redes sociales como medio para acceder a información, el 27,5% de lxs encuestadxs expresó que planificaban esa búsqueda, mientras que un 9,8% lo hacía de forma incidental, o sea, se informaban en base a lo que los algoritmos de cada plataforma les mostraba. Además un 23,5% de lxs alumnxs seleccionaron ambas opciones[5].

Seguidamente, se presentan los resultados vinculados a las características del consumo de información de lxs estudiantes de periodismo de la UNSL en torno a la consulta sobre el seguimiento de medios de comunicación tradicionales a través de las páginas que estos tienen en redes sociales.

Del total de personas que respondieron el cuestionario, el 41,2% lo hizo afirmativamente, especificando los medios de los que son seguidores, mientras que el mismo porcentaje no expresó el nombre de estos. Por lo tanto, si no tuviésemos en cuenta que se preguntaba a qué medios seguía, se puede afirmar que el 84,2 % de los encuestados sigue al menos a un medio de comunicación en sus cuentas de redes sociales.

En cuanto a la especificación de nombres de medios que seguían lxs encuestadxs mediante redes sociales, el más nombrado fue El Diario de la República (25%), mientras que Infobae alcanzó el 21,4% y en tercer lugar se ubicó Página 12 con el 17.9%. Los diarios Clarín, La Nación y El Chorrillero fueron mencionados en un 14,3%, mientras que un 10,7 % de lxs encuestadxs manifestaron seguir en redes sociales a Radio Popular. A su vez, La Izquierda Diario, TN, C5N, Telefe y radio La Red fueron nombradas en un 7, 1%[6].

Modalidad de consumo de información de actualidad en redes sociales y verificación de información

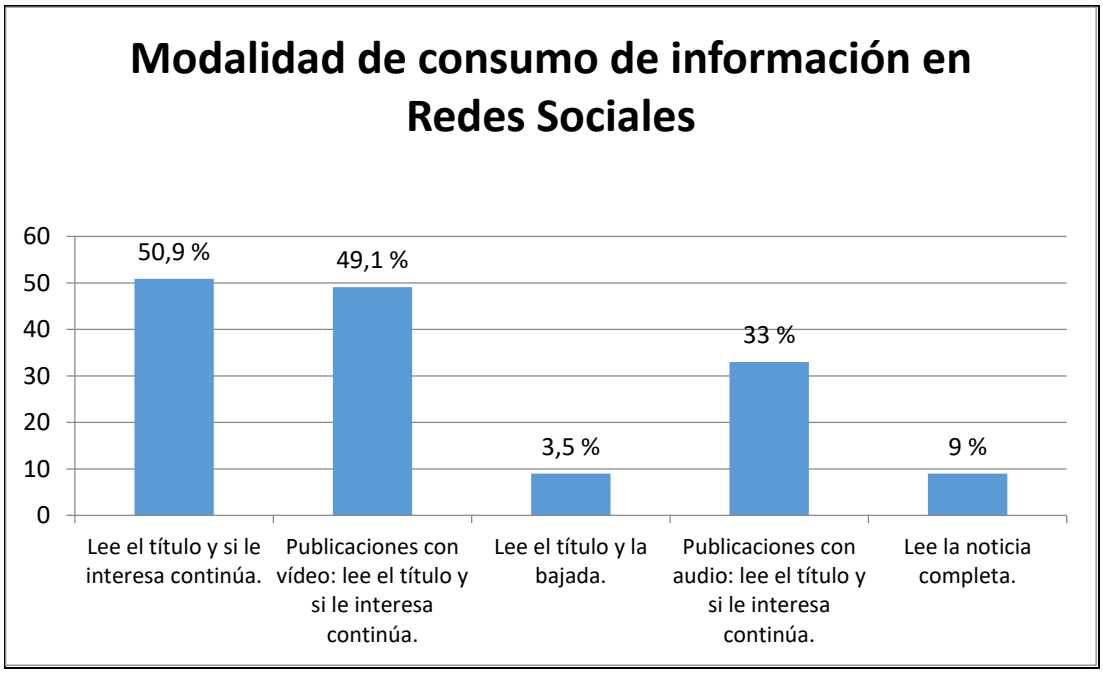
A continuación, se describe el comportamiento de lxs estudiantes de periodismo al momento de consumir información actual publicada por medios de comunicación en redes sociales.

El 50,9% de lxs futurxs periodistxs leen el título y si les interesa continúan leyendo la nota completa. Casi una misma proporción toma esta actitud con respecto a los vídeos sobre información de actualidad publicados en redes sociales por un medio de comunicación. El 3 3% de lxs encuestadxs manifestó necesitar un título que lo cautive para escuchar un audio sobre información de actualidad. Sólo leen notas completas un 9% y ese mismo porcentaje refleja la cantidad de estudiantes que, de las noticias escritas publicadas por medios de comunicación en redes sociales, solo lee el título y la bajada. Aquí, varias de las personas que respondieron el cuestionario seleccionaron varias opciones.

5 Mientras que un 25,5% indicó que se informaba (sin brindar especificaciones), y el 13,7% no respondió a esta pregunta.

6 Por otra parte, medios como La Garganta Poderosa, Tv Pública, El Destape, La 13, BBC, El Canciller, Presente, Espn, TyC Sport, Uno, El País, Olé, Digital, Nacional, Mitre, América, Filo News, Venado, RT, Sputnik, KCNA, NAK y el Programa Periodismo Para Todos fueron nombrados solo una vez por parte de lxs encuestadxs, lo que los ubica como los medios/programa menos seguidos por lxs estudiantes de periodismo de la Universidad Nacional de San Luis en las redes sociales.

Gráfico 2: Modalidades de consumo de información en Redes Sociales por parte de estudiantes de periodismo

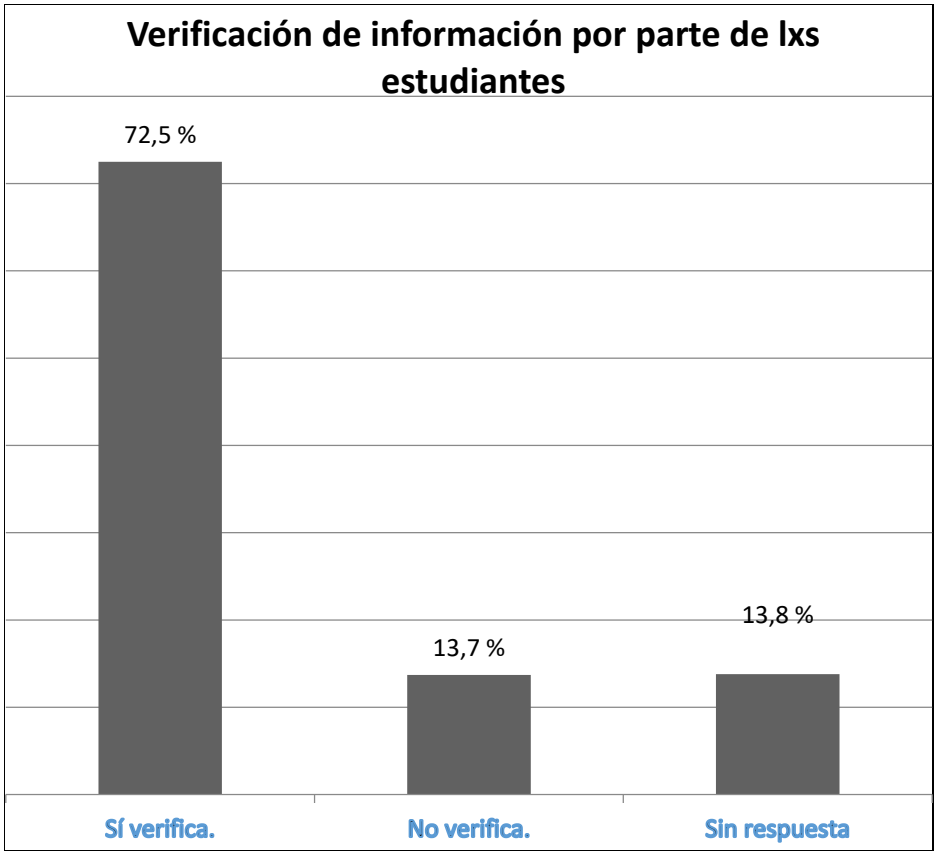


Fuente: elaboración propia

Aquí se mencionan los resultados ante la consulta sobre la importancia que lxs estudiantes de periodismo de la UNSL le atribuyen a la fuente que publica la información que están consumiendo, teniendo en cuenta el alto porcentaje de noticias falsas que suelen difundirse a través de las redes sociales. Con respecto a lo mencionado, el 67,3% afirmó tener en cuenta este aspecto al momento de consumir o difundir estas publicaciones, mientras que el 2,1 % respondió que no. El 30,6% de lxs encuestadxs no respondió esta pregunta.

Más allá de conocer la importancia que lxs futurxs periodistxs de la UNSL le dan a la fuente que publica las noticias que consumen, se indaga sobre otro aspecto fundamental para la profesión que es la verificación de la información con el objetivo de reducir la circulación de noticias falsas. En este segmento, el 72,5% afirmó verificar la información, el 13,7% aseguró no hacerlo. El 13.8% de encuestadxs no respondió esta pregunta.

Gráfico 3: Verificación de información por parte de lxs estudiantes.



Fuente: elaboración propia

Modalidades de acceso a Internet

En cuanto al acceso a Internet, el 58,8% de lxs alumnxs expresó acceder a este servicio a través del pago de planes de datos mensuales, mientras que el 13,7% no lo hace. El mismo porcentaje no respondió esta pregunta. Además, se consultó si solían realizar recarga de datos durante el mes. El 42,9% respondió afirmativamente, mientras que el 36,7% no lo hace. Sin embargo, el 20,4% no respondió a esta pregunta.

Por otra parte, se consultó a lxs estudiantes si solo accedían a Internet a través de wifi. Si bien el 19,6% afirmó optar por esta modalidad, el 60,8% respondió de manera negativa. El 19,6% restante no respondió esta pregunta.

También, se interrogó a lxs encuestadxs si consideraban que no estar informados podría generar dificultades estudiantiles y profesionales. Aunque la mayoría expresó que sí, 10 personas justificaron su respuesta. Las razones expresadas fueron la falta de información de actualidad es fundamental para el desempeño en algunas materias y en el ámbito profesional. Además, resaltar la relevancia de estar informadxs para opinar, fundamentar y crear un punto de vista sobre los problemas de la sociedad. Asimismo, recalcaron que mantenerse al tanto de las noticias constituye un eje central de la cultura general del periodista.

Reflexiones finales

Luego del análisis de los resultados obtenidos podemos afirmar que lxs estudiantes de periodismo consideran esencial mantenerse informados, ya que son futuros profesionales de la noticia. Sin embargo, comprobamos que muy pocos, al momento del relevamiento, pudieron demostrar que conocían datos e información sobre hechos de actualidad que habían sido

noticias muy difundidas en esos últimos días. Esto se contrapone con la información brindada por un destacado porcentaje de lxs encuestadxs que aseguraron informarse de manera cotidiana, planificada y durante todo el día. Por lo tanto, si bien las respuestas de lxs alumnxs ante las preguntas sobre la importancia de estar informadxs y los hábitos de consumo de información resultaron alentadores, cuando contrastamos con las respuestas a preguntas sobre información general y de actualidad, la mayoría fueron parcial o totalmente incorrectas. También pudimos comprobar que los mayores porcentajes de respuestas correctas fueron sobre el nombre del Presidente de la Nación Argentina y el nombre del Gobernador de la provincia de San Luis. Aunque estos datos puedan parecer básicos, en coincidencia con las conclusiones que expresan Eugenia Mitchelstein et al. (2013) en el libro *La brecha de las noticias. La diferencia entre las preferencias informativas de los medios y el público*, 2019 fue año electoral y de una marcada crisis económica en Argentina, por lo tanto, estas características contextuales incrementan el interés y consumo relacionados a temas políticos por sobre otras temáticas. Esta característica también se ve reflejada en los resultados de la investigación realizada a lxs estudiantes de periodismo en universidades chilenas, que afirma "los estudiantes de periodismo muestran un nivel de interés en política muy superior al que presentan los jóvenes sin estudios universitarios o provenientes de otras profesiones de su misma edad" (Mellano et al. 2015: 5).

Más allá de que la televisión y los medios digitales son los más elegidos por lxs estudiantes dentro del universo de opciones con los que cuentan al momento de informarse, podemos concluir en coincidencia con Mellano et al. (2015) en relación con que "la dieta informativa de los estudiantes de periodismo es diversa y combina las redes sociales, los medios digitales y los medios tradicionales." (Mellano et al. 2015: 24). Así quedó plasmado en varias respuestas donde lxs estudiantes de periodismo de la UNSL, quienes no sólo expresaron el consumo de varios tipos de medios de comunicación, sino también aclararon informarse mediante la combinación de noticieros televisivos y contenidos desarrollados en portales digitales.

Un pequeño porcentaje de encuestadxs expresó que no consumía información de actualidad y las razones que justifican esta situación es que no tienen tiempo debido a la gran cantidad de actividades en las que están involucradxs y no les atraen las noticias que ofrecen los medios hegemónicos. Otras razones también fueron adjudicadas a las dificultades para conectarse a Internet y de contar con un dispositivo que funcione correctamente. Más allá de estas expresiones, comprobamos que, en mayor o menor medida, lxs alumnxs pueden acceder a información de actualidad, ya sea a través de medios tradicionales o digitales, y con dispositivos disponibles dentro de la Universidad o fuera de ella. Ante los datos recopilados cabe mencionar que lxs estudiantes acceden a Internet, también, mediante datos móviles, que luego deben recargar a lo largo del mes.

Ante las evidencias podemos afirmar que más allá de que estudiantes y docentes consideramos fundamental desarrollar y fortalecer el hábito de consumo de información de actualidad porque es esencial para el ejercicio responsable y ético del periodismo que se promueve desde la universidad pública, las estrategias pedagógicas vigentes aplicadas para tal fin, a través de las diferentes materias que integran la Licenciatura en Periodismo, no están cumpliendo con estos objetivos. En concordancia con esta situación, no sólo corresponde diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan fomentar el incremento de consumo de noticias. También, es pertinente recuperar y repensar la impronta de estudiar en una Universidad Pública y poner en discusión el doble compromiso con la sociedad, en cuanto a estudiantes y profesionales de la noticia.

Entonces, nuestra misión será sensibilizar a lxs estudiantes sobre la importancia de estar informados de lo que sucede en la actualidad, para fortalecer las bases de la estructura profesional que comienzan a construir en las aulas de la Universidad, cimientos que pueden ser determinantes en el futuro laboral y ético de cada estudiante.

Luego de este estudio, también surgieron elementos que permitirán continuar indagando y profundizar este tema. Alguno de los interrogantes emergentes se refieren a: ¿Cómo influyen

los algoritmos en el consumo de información de actualidad en quienes utilizan redes sociales para esta actividad?, ¿Lxs alumnxs toman recaudos para ampliar el espectro de temas que les ofrecen las redes para facilitar el acceso a ese contenido? y por último, no menos importante, ¿por qué hay un mínimo interés estudiantil en mantenerse informadxs y aun así querer estudiar periodismo? profesión que consiste, entre varias características, en dar a conocer hechos de actualidad.

Conclusión

Se considera que lxs profesionales de la noticia deben mantenerse actualizadxs sobre la realidad, lo que implica dedicar gran parte de su tiempo a consumir y analizar los contenidos informativos que luego serán difundidos a la sociedad. Asimismo, no se debe perder de vista el compromiso que deberían tener lxs estudiantes de periodismo al formarse en la Universidad Púbica, más allá de aprender aspectos técnicos y contenido teórico- académico.

El oficio periodístico involucra conocer, analizar e interpretar la realidad, y por ende la actualidad mediática. También, se espera que quien se desempeña en esta profesión tenga la capacidad de contextualizar los hechos actuales, conocer causas y posibles consecuencias, lo que refiere a informar con criterio, fundamento y determinación a fines de informar a las audiencias de forma fehaciente. La formación en periodismo requiere docentes capaces de motivar el consumo de información en todos sus formatos, y que paralelamente incentiven y promuevan ejercicios de revisión y reflexión sobre la agenda periodística en todas las temáticas que engloba.

Anexo

Contenido y modelo de encuesta

La encuesta comenzaba con un punto crucial a nuestro criterio, consultando a los estudiantes si consideraban que el futuro periodista debe informarse diariamente sobre lo que sucede en la actualidad. Luego, se les preguntó si se informan diariamente y cuáles son los medios de comunicación que consumen mayoritariamente. Sobre este aspecto, se obtuvo información en cuanto al consumo de diarios en papel, programas de televisión, radios o los tres anteriores mediante algún dispositivo tecnológico digital (celular, tablet, computadora de escritorio, netbook, notebook).

El cuestionario prosiguió indagando específicamente sobre los horarios en los que se informan, otorgando la opción de señalar si lo hacen durante las primeras horas de la mañana, durante la siesta, a la noche antes de dormir y si utilizan redes sociales como Facebook y Twitter constantemente para mantenerse actualizados.

Al considerar las redes sociales como un nexo que facilita el acceso a las noticias que publican los medios de comunicación analizamos si ese encuentro se producía por voluntad de los estudiantes o de manera incidental. Además, se recolectaron datos que permiten describir el comportamiento que los estudiantes tienen como consumidores de noticias publicadas por medios de comunicación en redes sociales y el comportamiento para evitar el consumo y difusión de noticias falsas.

Por otra parte, se indaga sobre las características del acceso a Internet. Para quienes expresaron no consumir información sobre hechos de actualidad o noticias se les solicitó que expresaran las causas, mientras que a todos los encuestados se les consultó si consideraban que no estar informados les generaba dificultades, solicitándoles que argumenten su respuesta.

A continuación, el modelo de la encuesta aplicada a 52 estudiantes de la Licenciatura en Periodismo de la Universidad Nacional de San Luis.

La encuesta está dirigida a alumnxs de la Licenciatura en Periodismo de la Universidad Nacional de San Luis y persigue el objetivo de conocer la preparación extracurricular. Por favor, elige la opción que consideres correcta. Muchas gracias por su colaboración.

Parte 1: Información académica y edad

Año que ingreso a la carrera:

Año que cursa la mayor cantidad de materias:

Parte 2: Importancia y hábitos de consumo de información de actualidad

1- Considera que un futuro periodista debe informarse diariamente sobre lo qué sucede. Justifique su respuesta

si no solo un poco

¿Se informa diariamente?

si no

Si en la pregunta anterior eligió la respuesta NO, vaya directamente a la pregunta 2. Si eligió SI continúe aquí:

¿Qué medios de comunicación utiliza para informarse?

- Diarios en papel ¿Cuáles? _____
- Televisión ¿Qué programas- Canal/es?
- Consumo los tres anteriores a través del celular, tablet, notebook, netbook, computadora de escritorio u otro dispositivo.
- Otra respuesta:

A partir de lo expresado anteriormente, ¿En qué horario del día se informa?

- Todo el día
- En las primeras horas de la mañana
- En la mañana
- A la siesta, luego de almorzar
- En la tarde
- A la noche, antes de dormir

- Usa redes sociales como Facebook y Twitter para estar actualizado sobre lo que sucede.

- Otra respuesta

¿Qué cantidad de tiempo utiliza para informarse EN TOTAL, durante el día?

- 15 minutos
- Más de una hora y menos de 3 horas
- Más de 30 y menos de 1 hora
- Otra respuesta:

Parte 3: Consumo de información de actualidad a través de redes sociales y características del acceso a Internet

Si se informa a través de publicaciones en Redes Sociales:

- ¿Busca informarse o se informa de manera incidental? (¿según las publicaciones que ve al chequear las redes?
- ¿Sigue a distintos medios de comunicación?

no si ¿Cuáles?

Cuando encuentra noticias publicadas por medios de comunicación en las redes (marque todas las opciones que lo representan):

- Leo el título y si me interesa continúo leyendo.
- Leo solo el título y la bajada
- Leo la noticia completa
- En caso de publicaciones con vídeo: Leo el título y si me interesa veo el vídeo.
- En caso de publicaciones con audio: Leo el título y si me interesa escucho el audio.

Para evitar consumir noticias falsas:

¿Tiene en cuenta qué medio de comunicación o qué persona realiza la publicación?

si no

¿Trata de chequear o verificar si la noticia es veraz?

si no

Sobre el acceso a Internet:

¿Paga plan de datos mensuales?

no si

¿Hace recarga de datos?

no si

¿Solo usa Wifi?

no si

¿Paga datos pero trata de usar Wifi gratuito?

no si

2) Explique ¿por qué no consume información sobre hechos de actualidad o noticias? […]

3) Considera que no estar informado le genera dificultades? Elija una opción

No ¿Por qué?

Si ¿Por qué?

4) Nombre y apellido del Presidente de la República Argentina […]

Referencias bibliográficas

AREA MOREIRA, Manuel; GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso; y VIDAL FERNÁNDEZ, Fernando (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica/ Fundación Encuentro. Recuperado de: http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/ publicaciones/detalle/161 (12/12/2019)

DÍAZ ARIAS, Rafael. y RODRÍGUEZ PASTORIZA Francisco. (2012) "Consumo y actitudes informativas de los estudiantes de periodismo", en Congreso Internacional Periodismo en Red, 436 - 474.

FERNÁNDEZ PEÑA, Simón; ARRILLAGA LAZKANO, Iñaky y AGUIRRE MAIORA, Antxoka (2014). "El periodismo y la necesidad de estar bien informado. Una propuesta formativa" en la revista Historia y Comunicación Social Vol. 19. Nº, Esp. Febrero, 387 - 400.

GARCÍA PENALVER, M. (2015). *Hábitos de consumo de información de actualidad en los jóvenes ¿Cómo interpretan la realidad y participan en los medios de comunicación? Estudio de casos: jóvenes de 18 a 20 años".* Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Magarcia/Garcia_Penalver_Maria_Angeles_TFM.pdf (5/11/ 2019).

INDEC. Informe accesos a Internet. Tercer trimestre 2019. Recuperado: de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/internet_12_192DA9793C88.pdf (5/11/2019)

INDEC. Informe Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2018. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_19CF6C49F37A.pdf (20/11/2019).

MARIN, Carlos. (2003). *Manual de Periodismo.* México: Grijalbo.

MARTÍNEZ, Gemma (2003). "*El consumo de información: una primera aproximación al concepto*" en Revista Hipertext.net. N° 1. Recuperado de: http://www.hipertext.net. (1/11/ 2019).

MELLADO, Claudia; SCHERMAN, Andrés; AGUILAR, Marcela; CASTILLO Ana María; ESPINOZA Francis; HASBUN, José Luis; HORMÁZABAL, Constanza;

Ministerio de Ciencia y Tecnología del gobierno de la provincia de San Luis. Recuperado de: https://www.ciencia.sanluis.gov.ar/Infraestructura.aspx (28/11/2019).

MELLADO, Claudia; SCHERMAN, Andrés; AGUILAR, Marcela; CASTILLO Ana María; ESPINOZA Francis; HASBUN, José Luis; HORMÁZABAL, Constanza; LABRADOR, María José; LAGOS, Claudia; LÓPEZ-HERMIDA, Alberto Pedro; ORTÚN, Juan Francisco; PARRA, Elizabeth y VERA, Claudia. (2015). Estudiantes de Periodismo en Chile: Percepción sobre la profesión, su futuro laboral y el desempeño de los medios. Informe 2015. Recuperado de: https://www.academia.edu/26967171/ESTUDIANTES_DE_PERIODISMO_EN_CHILE_Percepci%C3%B3n_sobre_la_profesi%C3%B3n_su_futuro_laboral_y_el_desempe%C3%B1o_de_los_medios (03.01.2020)

MITCHELSTEIN, Eugenia; BOCZKOWSKI, Pablo; WAGNER, Celeste y LEIVA, Silvana (2013). *La brecha de las noticias. La diferencia entre las preferencias informativas de los medios y el público.* Buenos Aires: Manantial.

LABRADOR, María José; LAGOS, Claudia; LÓPEZ-HERMIDA, Alberto Pedro; ORTÚN, Juan Francisco; PARRA, Elizabeth y VERA, Claudia. (2015). *Estudiantes de Periodismo en Chile: Percepción sobre la profesión, su futuro laboral y el desempeño de los medios.* Informe 2015. Recuperado de: https://www.academia.edu/26967171/ESTUDIANTES_DE_PERIODISMO_EN_CHILE_Perc

epci%C3%B3n_sobre_la_profesi%C3%B3n_su_futuro_laboral_y_el_desempe%C3%B1o_de_los_medios (03.01.2020)

REIG, Dolores; y VILCHEZ, Luis. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.

Cita sugerida: DE LA NAVA, Andrea y ALFARO, Dayana (2020). “Consumo de información y uso de tecnologías digitales de estudiantes de Periodismo de la UNSL” en *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 149-165. *http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index*	
Recibido: 16 de julio de 2020	Aceptado: 9 de octubre de 2020