



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Della Giustina, Sandra

Transformaciones socio-técnicas de las aulas universitarias en pandemia. El caso de las aulas de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en 2020



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Della Giustina, S. (2023). *Transformaciones socio-técnicas de las aulas universitarias en pandemia. El caso de las aulas de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en 2020. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3998>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Transformaciones socio-técnicas de las aulas universitarias en pandemia. El caso de las aulas de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en 2020

TESIS DOCTORAL

Sandra Della Giustina

sandydg@gmail.com

Resumen

Esta tesis es producto de la investigación sobre las transformaciones de las aulas universitarias en el pasaje de la modalidad presencial a virtual, así como de las adaptaciones metodológicas que se implementaron durante la pandemia de COVID-19. Con el propósito de indagar sobre las instancias de transformación de las aulas universitarias en una universidad pública de Argentina, desarrollamos un diseño que responde al paradigma cualitativo, para el cual se optó por un modelo híbrido que conjuga elementos de diferentes tradiciones: la Teoría Fundamentada, Etnografía y Autoetnografía, Etnografía Digital y Estudio de Caso. Los resultados evidencian el surgimiento de nuevas configuraciones académicas, que emergen a partir del análisis de las aulas en la situación de virtualidad de emergencia, hacia la idea de continuidad híbrida a partir del reconocimiento por parte de los actores la convergencia de modalidades a futuro. Y también una reconfiguración de la idea de innovación respecto a las concepciones sobre el lugar de las tecnologías en la Universidad.

Palabras clave: Investigación participativa– Educación superior - Etnografía – Pandemia. Tec

Imagen de Portada: Fotografía de la obra Concetto spaziale, Attese de Lucio Fontana (1964)

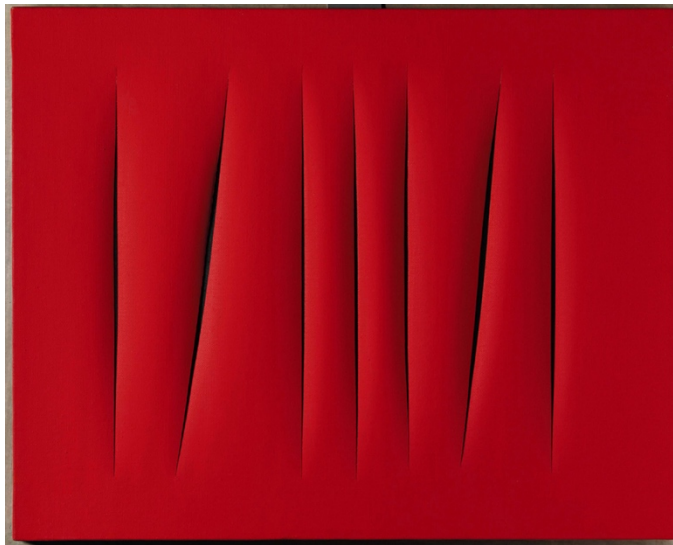


Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades

Tesis doctoral

Transformaciones socio-técnicas de las aulas universitarias en pandemia

**El caso de las aulas de la Universidad Nacional del Sur
(UNS) en 2020.**



Tesista:

Lic. Sandra Della Giustina

Director:

Dr. Walter Campi

Bernal, 2022

ÍNDICE

	Páginas
Declaración	9
Dedicatoria	10
Agradecimientos	11
 CAPÍTULO 1 - Investigar en clave autoetnográfica	13
 1.1. Preludio	13
1.2. Introducción	19
1.3. Problema de investigación	21
1.4. Preguntas de investigación	21
1.5. Objetivos	22
1.6. Puntos de Partida	23
1.7. Relevamiento de la literatura: una cartografía irregular .	24
1.8. Miradas de América Latina: de la crisis a la transformación.	32
1.9. Conclusiones del capítulo	37
 CAPÍTULO 2 - Investigar en el ojo de la pandemia	39
2.1. Introducción	40

2.2. Abordaje Metodológico	41
2.2.1. Paradigma de investigación	42
2.2.2. Modalidad de investigación	43
2.2.3. Estrategias intrametodológicas	43
2.2.4. Diseño de Investigación	46
2.2.5. Confiabilidad del estudio	63
2.3. Principios éticos	64
2.4. Marco Conceptual	67
2.4.1. Desde la perspectiva de los Estudios Sociales de la Ciencia y la tecnología (ESCT)	69
2.4.2. Estudios sobre lingüística y semiótica	72
2.4.3. Estudios sobre Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)	73
2.4.4. Estudios sobre Educación y TIC en el nivel Universitario	76
2.4.5. Estudios sociales y culturales: antropología social, Sociología e Historia	77
2.5. Conclusiones del capítulo	79
CAPÍTULO 3 - Las aulas de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en pandemia	81
3.1. Introducción	81
3.2. Los sesgos fundantes del formato universitario	82

argentino	
3.3. Las tecnologías como actores relevantes	85
3.4 Génesis institucional de la transformación de las aulas universitarias desde la perspectiva socio-técnica	86
3.4.1. El marco tecnológico de la UNS	92
3.5. La Educación a Distancia en la UNS	96
3.6. Conclusiones del capítulo	100
CAPÍTULO 4 - La construcción discursiva y semiótica en torno al aula universitaria	101
4.1. Introducción	101
4.2. La construcción discursiva de los docentes en torno a la noción de aula universitaria en la virtualidad	102
4.3. Del aula presencial al aula virtual de emergencia en clave etnográfica	108
4.4. La mirada como frontera	114
4.5. Imágenes del aula	121
4.6. El aula universitaria a futuro	128
4.7. Conclusiones del capítulo	130
CAPÍTULO 5 - De la presencialidad a la	133

virtualidad. La experiencia de habitar las aulas universitarias en pandemia	
5.1. Introducción	133
5.2. Formas de habitar las aulas. Experiencias sobre cambio, continuidades y tensiones en la universidad en tiempo de pandemia	134
5.2.1. Reensamblar la noción de aula desde la perspectiva socio-técnica	136
5.2.2. La liminalidad de las aulas. Las formas de atravesar el desconcierto de la virtualidad	138
5.2.2.1. Experiencias sobre aulas presenciales (pre-liminales)	139
5.2.2.1.1. El aula natural	143
5.2.2.1.2. El aula añorada	144
5.2.2. 2. Aulas en pandemia (liminalidad)	145
5.2.2.2.1. Aula como Paraíso Perdido	146
5.2.3 Aulas a futuro o posliminales	150
5.3. Conclusiones del capítulo	152
CAPITULO 6 - Transformación de las prácticas pedagógicas	154
6.1. Introducción	155
6.2. El aula y la clase universitaria y una misma lógica lineal: la del libro impreso	157

6.3. Transformaciones de las prácticas pedagógicas	159
6.4. La tecnología en las clases universitaria desde una perspectiva pedagógico-epistemológica	161
6.5. Prácticas pedagógicas de Continuidad: la presencialidad por otros medios	166
6.6. Experiencia de prácticas pedagógicas innovación	171
6.6.1. La clase universitaria ubicua	176
6.7. La mirada de los estudiantes en cuanto a la transformación de las aulas	177
6.7.1. La mirada de los estudiantes sobre las aulas universitaria antes de COVID-19	178
6.7.1.1.El aula como paraíso perdido	178
6.7.1.2 .El aula anclada en tiempo y espacio	179
6.7.1.3. Las imágenes del aula según los estudiantes	180
6.7.1.4. Las dificultades de cursada según los estudiantes	182
6.8. Conclusiones del capítulo	186
CAPÍTULO 7 - La transformación institucional.	188
Polifonía de voces académicas	
7.1. Introducción	189
7.2. Los sesgos normalizadores de la presencialidad en las decisiones institucionales	190

7.2.1. Los preparativos para afrontar la pandemia	191
7.2.2. Transformaciones en la gestión académica	197
7.2.3. El regreso a la normalidad	202
7.2.4. Transformaciones de las prácticas pedagógicas. Continuidades, tensiones y resistencias	203
7.3. Las relaciones pedagógicas, académicas y de gestión con las TIC	210
7.4. Conclusiones del capítulo	212
CAPÍTULO 8 - CONCLUSIONES	213
8.1. Resumen del trabajo realizado	214
8.2. Hallazgos	216
8.2.1. ¿Cómo se transforman las aulas universitarias en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad?	217
8.2.1.1. Clasificación de las aulas	224
8.2.1.2. El marco tecnológico institucional	233
8.3. Conclusiones	235
8.4. Líneas futuras de investigación	239
Referencias	242
Anexo 1	243
Referencias bibliográficas	244

Declaración

La presente tesis que conjuga lo aprendido en los trayectos formativos con un arduo trabajo de campo y su posterior análisis, se presenta como parte de los requisitos para obtener el grado académico de Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes.

Asimismo, dejo constancia de que esta tesis no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. Este trabajo presenta los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la Universidad Nacional de Quilmes mediante el financiamiento de las becas de posgrado desde 2018 a 2022, bajo la dirección del *Dr. Walter Campi*. En tanto no haya sido aún defendida, esta tesis no debe ser citada.

Doctoranda Sandra Della Giustina

Buenos Aires, octubre 2022

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi familia.

A mis hijxs – Franca y Juan Francisco (DELLA) – y a mi compañero Luis Ponte, quienes me alentaron y acompañaron amorosamente en este trayecto, tanto en la presencialidad como en la virtualidad desde el grupo Gorriones (WhatsApp).

A Beba, mi madre y a mis hermanxs y sobrinxs. También a la memoria de mi padre y de mi abuela Anita “Pepa” y sus lágrimas en el teléfono.

A los equipos sanitarios que se instalaron en nuestras universidades, convirtiendo las aulas en esperanzadoras trincheras de vacunación contra el COVID 19 Y a todos aquellos seres queridos que perdimos por la pandemia.

Al colectivo autoconvocado Mujeres Universitarias en Lucha UNS, por su compromiso en momentos en que nos tocó activar el Protocolo de Actuación en Situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género UNS y atravesar una extensa y compleja lucha contra la violencia machista en el ámbito académico en el ejercicio de la docencia en la UNS, ocurrido dentro de las mismas aulas en transformación que – paradójicamente– constituyeron el campo de estudio de esta investigación. Experiencias, que por razones éticas y jurídicas, decidí no

abordar en esta tesis, aunque sí fueron registrados para futuros trabajos de investigaciones en clave autoetnográfica y de género.

Agradecimientos

Un especial agradecimiento al Dr. Walter Campi , director de esta tesis, por su permanente acompañamiento, su generosidad, respeto intelectual y por propiciar enriquecedores debates teóricos, metodológicos y empíricos.

A la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) por permitirme concretar tanto mis estudios de grado, como los de postgrado en el marco de la universidad pública y gratuita.

A los profesores que abordaron los trayectos formativos de doctorado (UNQ): doctores: Patricia Berrotarán; Carolina Biernat; Virginia Duch, Ana Ayma, Sara Isabel Pérez; Guillermo Mastrini, Alejandro Blanco, Sabina Frederic, Julieta Sabrina Calandron . Y a su vez a la Dra. Elda Monetti de la UNS.

A las colegas/ amigxs que leyeron con atención los capítulos de esta tesis, en distintos momentos del proceso de escritura: Adriana Llinares ,Patricia Other y Luis Ponte.

A lxs colegas del Seminario Internacional de posgrado sobre Autoetnografía. En especial a las Dras. Silvia Bénard (Universidad de Aguas Calientes, México) , Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur) cuyas enseñanzas resultaron claves para incorporar autoetnografía a mi tesis. A los colegas Mg. Graciela Planchot (Universidad de la República, Uruguay) y Luis Alexander Lovera Montilla (Profesor Universidad del Valle/Estudiante

Doctorado en Salud/Cali, Colombia) junto a quienes abordamos trabajos académicos sobre autoetnografía y tesis doctoral.

A la Escuela Doctoral de UNAM – México y a la Asociación Latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología por la oportunidad que significó para la elaboración de esta tesis ser elegida entre los 20 proyectos de tesis doctorales presentados en VII Escuela Doctoral de Estudios Sociales y Políticos sobre la Ciencia y la Tecnología-2021.

Al Instituto Universitario River Plate (IURP) y en particular a Virginia Monasterio Directora del Departamento Educación y Deporte.

A lxs ex - compañerxs de la UNS (docentes, estudiantes y equipos de gestión) que aceptaron el desafío de participar como actores relevantes en esta investigación, mientras transcurría la pandemia.

Para finalizar, a lxs amigxs que me apoyaron y sostuvieron emocionalmente (en modo presencial y virtual) para poder realizar este trabajo de investigación en plena pandemia de COVID 19: a Rubén y Dai, a Inés C., a Sabrina C., Soledad G., Virginia F., Patricia O. y Pauli (la mesa chica Liminal), a Marita G., Laura V. y Germania L. mis amigxs del alma.

Sinceras gracias!!!

Sandra DG. Octubre, 2022



LISTA DE REPRODUCCIÓN DE MUSICA ESCUCHADA
DURANTE LA ESCRITURA DE ESTA TESIS :

CAPITULO 1

Investigar en clave autoetnográfica



Ilustración 1- Nube de palabras del capítulo 1

1.1. Preludio

Esta tesis comienza con un relato en clave autoetnográfica a partir de la propia implicación de la tesisista en el campo de estudio. Como un pasadizo que conecta un remoto rincón epifánico de la memoria emotiva con la propia experiencia como docente universitaria. Un preludio a la indagación sobre las transformaciones que se produjeron en las aulas universitarias, en el tránsito de la modalidad presencial a la virtualidad en plena pandemia de COVID-19.

La decisión de escribir este relato inicial en clave autoetnográfica, implica describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural. Esto representa un desafío y una oportunidad para que, los puntos claves de esta investigación, puedan ser comprendidos también por aquellxs lectores que no dominan las claves de la escritura académica.

Ancladxs en una universidad pública, que promueve la equidad en el acceso, permanencia y egreso de lxs estudiantes, consideramos indispensable que la investigación científica, en especial en Ciencias Sociales, resulte – también– accesible a todo público. En tal sentido, y, sin perder rigurosidad, es posible recuperar la esencia de la equidad desde los pequeños detalles, como se espera resulte este apartado inicial.

Hemos recurrido a la tipografía cursiva a fin de diferenciar los párrafos escritos en clave autoetnográfica.

El día que el presidente de la Nación anunció el estado de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), estaba en mi casa de CABA. Hacía unos meses que por razones familiares nos habíamos trasladado a esta ciudad. Y este cambio de hábitat implicó licenciar mis cargos docentes sin goce de haberes, dado que estaban radicados en la Universidad Nacional del Sur , en Bahía Blanca y por razones de la autonomía universitaria, no fue posible transferirlos a ninguna otra institución.

“La UNS es en modalidad presencial... van a pasar muchos años antes de que llegue la virtualidad”, me respondieron cuando pregunté sobre la posibilidad de continuar ejerciendo la docencia a distancia.

Pandemia y sin sueldo: un panorama poco alentador. Fue por eso que cuando me llamaron desde la UNS notificándome que podía levantar la licencia, para dar clases de manera virtual debido a la pandemia de COVID 19 confieso que me emocioné. Y en ese momento recordé a mi abuela y su angustia al límite de las lágrimas cada vez que atendía el teléfono.

Mi abuela siempre estaba preparada para lo peor, como si estuviera conectada a un centro de calamidades. A mediados de la década del sesenta, había muy pocos aparatos telefónicos en el barrio donde vivíamos. Aun recuerdo la cara de espanto de mi abuela cada vez que oía el grito de la vecina, la única de la cuadra que tenía teléfono. Su voz llegaba con la contundencia de un disparo desde el otro lado de la medianera.

Doña Iris tenía todo muy bien organizado. Los vecinos daban su número a los parientes y a los amigos para que pudieran comunicarse ante alguna emergencia o para avisar que vendrían de visita.

–“¡Anita! ¡Teléfono!”. Ni bien escuchábamos el grito de Doña Iris comenzaba el operativo: mi abuela iba adelante, secándose los ojos con un pañuelo que sacaba del bolsillo de la pechera de su delantal de cocina. No sabía correr. Sus pasos eran cortos y rápidos. Parecía un pingüino. Y yo la seguía.

El ritual comenzaba cuando atravesábamos la puerta pequeña de hierro cuyo marco sostenía una enredadera de rosas perfumadas.

Pasar el umbral de la casa de Doña Iris, implicaba todo un rito de pasaje (Van Gennep, 1960) cuya condición de exclusividad y el respeto a las reglas establecidas por la dueña de casa, convertían el acto comunicacional en una ceremonia.

Entrábamos sin llamar. La vecina no nos recibía, solo dejaba la puerta entornada, como quien libera una contraseña.

Mientras mi abuela atendía el teléfono, recuerdo que me paraba en puntas de pie para observar cada detalle de unos tesoros inalcanzables que estaban sobre la repisa rinconera: una micro biblioteca con dos diccionarios en miniatura y una campanita de cristal con un moño pequeño y dorado. Era como una especie de altar, en el medio del cual se imponía el teléfono negro, pesado, de baquelita, con un tubo grande que se colgaba por sobre el disco.

En el barrio se había creado todo un ritual alrededor de ese artefacto tecnológico de propiedad de Doña Iris: si algún vecino necesitaba hacer una llamada, ponía unas monedas en una lata de leche Nido que hacía las veces de centro de mesa y a la que Doña Iris le había calado una ranura en la tapa. Sobre la etiqueta le había pegado una cinta adhesiva blanca donde se leía, en lapicera: "A voluntad". Y no hacía falta explicar nada. Todos los usuarios del teléfono de Doña Iris sabían lo que tenían que hacer frente a la lata. Había en esa leyenda una atribución clara de sentido compartido por los vecinos. En palabras de Bijker (2008): una gramática compartida.

Ni bien la abuela cortaba la comunicación, la mujer aparecía con un mate esperando detalles de la conversación telefónica. Y mi abuela comenzaba el relato sobre la llamada. En ese preciso momento la vecina nos

invitaba a pasar a la cocina y allí, el ritual entraba en su segunda etapa. Alrededor de la mesa, entre mate y mate, Doña Iris se enteraba de los detalles de la conversación telefónica: que la tía Angelita de Púan iba a llegar a Bahía a ver un médico, que tenía problemas de presión arterial, que el hijo menor se casaba y otras noticias por el estilo.

A mediados de la década del setenta, con mi familia, vivíamos en otro barrio en el que la mayoría de los hogares contaba con una conexión telefónica, los dispositivos ya no eran de baquelita y habían cambiado tanto como los hábitos y las costumbres sociales en torno a ellos. No hacía falta aclarar que era una “línea fija”, simplemente porque todas lo eran. Sin embargo el aparato telefónico ya no tenía el mismo significado.

En Argentina, eran épocas de silencios preventivos. Una llamada seguía siendo de vida o muerte, pero en aquellos tiempos cobraba un sentido verdaderamente trágico.

Todos éramos, sin saberlo, casi al mismo tiempo, sospechosos y sospechados. Y un número de teléfono escrito de apuro en un papel y olvidado en un bolsillo, podía marcar el límite entre la vida y la muerte.

Mis padres consiguieron una línea telefónica, recién a principios de los años ochenta. Se trataba de un aparato gris, estándar, sin ningún privilegio de singularidad. La comunicación telefónica ya no era un asunto barrial, ahora se trataba de una cuestión familiar. Aun así, mi abuela no lo había registrado y continuaba atendiendo el teléfono como si indefectiblemente avizorara una tragedia. Ella no podía asimilar las nuevas condiciones de socialización que provocaba la disponibilidad del aparato telefónico en el hogar. Seguía

repetiendo el ritual de los tiempos de Doña Iris: ella esperaba que, al finalizar la llamada, le contáramos cada detalle de la conversación.

También mi madre hacía lo propio cuando le enseñamos a usar Skype. Si bien lograba comunicarse, usando la aplicación, seguía anclada en la vieja gramática barrial. Y la ritualidad del saludo cara a cara. Inferimos que ella suponía que, la foto de cada usuario indicaba disponibilidad inmediata para la conversación en el momento que ella llamaba. Se indignaba cuando no la atendían y se refería a ellos como si estuvieran asomados a una ventana. La lógica del barrio Obrero en Villa Mitre.

Algo de la actitud de mi abuela y de mi madre respecto al cambio tecnológico y esa insistencia por mantener los sesgos de la vida social como si nada hubiera cambiado, reconozco en mi vuelta a la universidad en modalidad virtual de emergencia. El empeño por replicar algunas prácticas tradicionales: la exposición del docente, la mirada panóptica, el tiempo y hasta la modalidad de evaluación, mantenían la gramática de la presencialidad.

Paradójicamente, la pandemia no sólo me devolvió un derecho cuando al fin pude reincorporarme a la universidad de manera virtual, no sin tensiones, por cierto, sino también, me abrió un campo de investigación inesperado: las transformaciones socio-técnicas de las aulas universitarias, de la presencialidad a la virtualidad de emergencia en el ojo de la pandemia. Un Estudio de Caso en el que estuve inmersa como docente de la UNS y que comparto en esta tesis.

1.2.Introducción

La situación de aislamiento social obligatoria que impuso el cierre de las instalaciones de la mayoría de las universidades del planeta, o al menos las de Occidente, provocó un cambio sin precedentes en el escenario universitario global, el que puede dimensionarse al considerar que, en poco más de una semana, las aulas pasaron de la modalidad presencial a la virtual.

Una transformación que, en Argentina, rompió con una tradición de 200 años y con un imaginario social evocativo de la modernidad: anclado en la imagen del aula colmada de estudiantes en la que un/a profesor/a dicta su cátedra desde el frente de la sala.

Asimismo, el cambio implicó adaptaciones, también en nuestra investigación, tanto en la metodología, como en el acceso a las fuentes bibliográficas y los instrumentos para la entrada al campo, el que –como nuestras clases– tuvo que ser virtual. Esta coyuntura, permitió la observación en detalle del pasaje de la modalidad presencial a la modalidad virtual. Por lo tanto, la implicación como participante se explicita en esta tesis como estrategia metodológica en clave autoetnográfica, a partir de los registros plasmados en el diario de clase, sobre las transformaciones de nuestras propias aulas universitarias en pandemia.

Todo ha cambiado en la UNS. Por un tiempo no vamos a mirar a nuestros estudiantes a los ojos. Sí los vemos en las plataformas de encuentro virtual sincrónico,

pero es otro el ángulo y enfoque que se pone en juego allí. No llegamos al llanto como lo hacía mi abuela ante la inminencia de la llamada telefónica, aunque nos costó y, aun nos sigue costando, asimilar la magnitud de la transformación, hasta el límite de nuestra propia corporalidad. Como simplifica –no sin ironía– Alessandro Baricco, (2018): “Mano, teclado, pantalla y ratón”. No sé qué decir: ¿entren?, ¿suban?, ¿bajen?. Resulta difícil enunciar la ubicuidad, ese “estar” no situado que impone el aula virtual sincrónica. Nos distraen los detalles: el pariente que se cruza en cámara, el orden o desorden que se ve en cada cuadro de pantalla, el gato, el perro y el mate. ¿Realmente estamos en la universidad? Me cuesta mirar a cámara imaginando que en ese pequeño círculo convergen los ojos de todos lxs estudiantes. Además tengo que activar la presentación y rogar no equivocarme de ventana de navegador al compartir pantalla.

Ni bien activo “compartir pantalla” y arranca la presentación prevista, comienza la clase sincrónica, al tiempo que en el chat transcurre y ocurre otra clase: se comparten links, fotos, ideas, ironías, emojis, pedidos de disculpas por llegar tarde, alguna imagen del autor del que estamos hablando y también el link para bajar gratis el libro completo del autor que cito, o peor aun: los apuntes de años anteriores o de otras universidades. Así se evidencia una especie de fauna y flora de la clase virtual que va germinando en el transcurrir, mientras explico, casi a ciegas –no veo a los estudiantes mientras proyecto la presentación– los puntos centrales del contenido de la clase. Y me pregunto: ¿Esto pasaría en mi clase presencial sin que lo registrara?, ¿por qué sigo evocándola mientras trato de hacer pie en este ecosistema de pantallas ajenas?. (Diario de clase UNS de la tesisista)

Es justamente la situación sin precedentes de observación y análisis del fenómeno, la que refuerza la idea de asumir esta investigación desde un

paradigma constructivista participativo, dado que, el objeto de estudio, va transformándose al mismo tiempo que transcurre nuestra investigación. Entonces asumimos que, como afirman Guba y Lincoln (2002), los criterios para juzgar la realidad o la validez no son absolutos, sino que "derivan del consenso comunitario respecto de qué es real, qué es útil y qué tiene significado (para la acción y el avance)".

1.3. Problema de Investigación

El problema de investigación que planteamos focaliza en la transformación de las aulas universitarias en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad en pandemia. El aula entendida como construcción social compleja en la que las tecnologías forman parte inescindible de su entramado.

1.4. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación, nos permitirán mantener el rumbo de nuestras indagaciones. Son las que nos permiten avanzar sobre el contorno del problema de investigación y delimitar sus fronteras en el campo de investigación.

1.4.1. Pregunta principal

¿Cómo se transforman las aulas universitarias en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad?

1.4.2. Preguntas específicas de investigación

- ¿Cómo operan las concepciones de los actores relevantes en las aulas universitarias respecto a la tecnología?
- ¿Es posible encontrar parte del constructo social de las aulas universitarias en los dispositivos tecnológicos?
- ¿En qué medida las configuraciones técnicas de las aulas universitarias, interviene en la manera de *estar* y *ser* en las aulas?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Investigar las transformaciones de las aulas universitarias en la transición de la modalidad presencial a la virtualidad durante la pandemia COVID-19

1.5.2. Objetivos específicos

- Estudiar las aulas universitarias desde la noción de flexibilidad interpretativa.
- Identificar los procesos de transformación socio - tecnológicos que tienen lugar en las aulas universitarias en la transición de la presencialidad a la virtualidad.

- Indagar sobre las intervenciones de los grupos sociales dominantes en las aulas universitarias en transformación.
- Aplicar modelos, técnicas y procedimientos de investigación al estudio de casos.

1.6. Punto de partida

La rapidez con que se expandió la pandemia de COVID-19 obligó a la mayoría de las universidades en el mundo a cambiar abruptamente su modalidad de enseñanza, así como el funcionamiento de sus organismos de gestión.

En la UNS, la *Resolución 151/20* del Consejo Superior Universitario determinó la suspensión de toda actividad no esencial antes del inicio del ciclo académico de 2020. Esta nueva condición universitaria, obligó no solamente a modificar el calendario académico, sino al pasaje de la modalidad presencial a la virtualidad.

Si bien, en un primer momento, habíamos decidido investigar sobre las configuraciones tecnológicas que intervienen en el aula universitaria de modalidad presencial, la inminente pandemia de COVID-19 provocó un cambio de tal magnitud ,tanto en las instancias académicas como de gestión, que luego de largas conversaciones junto a Walter Campi, director de esta tesis, coincidimos en la necesidad de modificar el problema de investigación, focalizando, como ya se explicó anteriormente, en las transformaciones que se produjeron en el tránsito de la modalidad presencial hacia la virtualidad de

emergencia. Apropósito de la construcción dialógica, resulta pertinente dar cuenta aquí, que esta tesis esté expresada en primera persona del plural. Entendiendo que se trata de un trabajo de construcción personal de la tesisista, aunque mancomunado en la escucha y el diálogo, trabajo andamiado en todo momento a partir de la experiencia del director de tesis y de los profesores y profesoras de los distintos seminarios doctorales que fueron aportando generosamente sus puntos de vista.

El gran desafío fue investigar en el ojo de la pandemia. Fuimos avanzando en el campo de investigación en tiempo real, a medida que se producía la transformación de las aulas. Esta situación, si bien dio lugar a una situación privilegiada en cuanto a la observación, también nos planteó desafíos. Entre ellos: la ausencia de la suficiente distancia epistémica en cuanto a las fuentes primarias, puntualmente la dificultad para encontrar referencias teóricas como antecedentes de otros estudios afines.

1.7. Relevamiento de la literatura : una cartografía irregular

Como ocurre con las grandes catástrofes, la pandemia de COVID 19, sorprendió en todos los órdenes de la vida a escala planetaria. En lo que respecta al campo científico y de la educación superior, el desconcierto, también fue epistémico. La magnitud de la transformación alcanzó además de las aulas, a las prácticas pedagógicas, a la gestión institucional, así como a las formas de acceso y apropiación del conocimiento científico. En ese contexto

cambiante, el intento de reconstruir la literatura existente sobre el problema o fenómeno en cuestión, con la suficiente distancia, resultaba casi imposible.

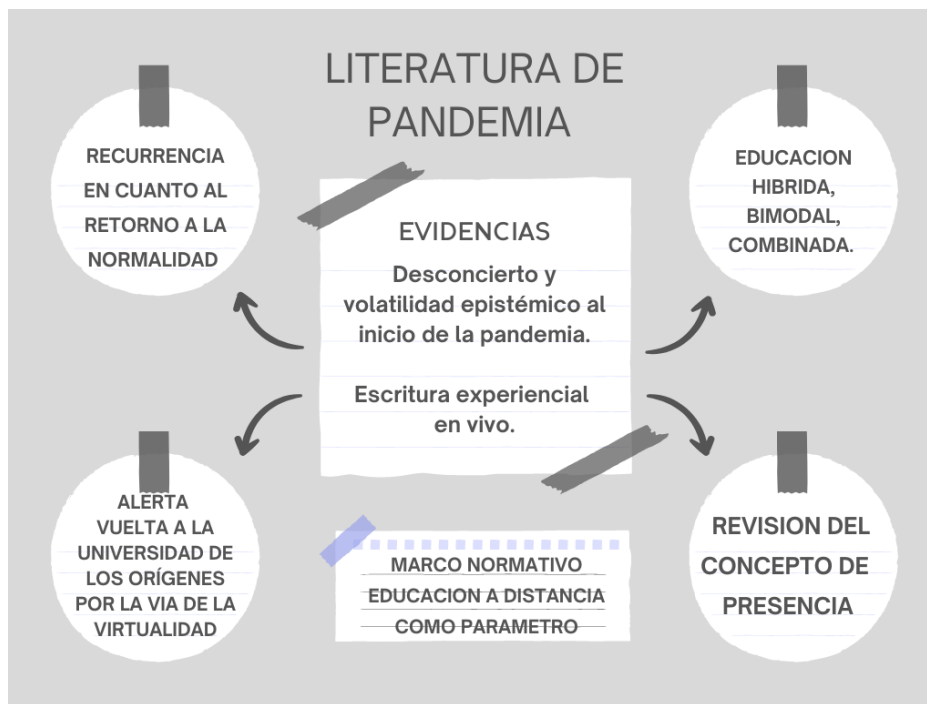


Ilustración 2- Síntesis de la literatura de pandemia. Fuente propia.

Desde una perspectiva epistémica, la situación de pandemia evidenció una construcción de conocimiento a medida que transcurría el confinamiento. De ese modo, los primeros aportes de pensadores, filósofos, sociólogos y pedagogos los que se difundían sin pausa por las redes sociales. Con un alto grado de volatilidad, las afirmaciones y certezas se iban modificando casi al ritmo de los contagios de COVID-19. Una nueva cartografía -más cercana al ensayo que al análisis teórico- de característica irregular y pasible de adaptaciones en tiempo real cobró importancia con la pandemia.

En cuanto a la literatura específica sobre el campo educativo en tiempo de pandemia, los primeros aportes encontrados, datan de marzo/abril 2020, e

incluyen ensayos, textos de corte etnográfico o de relatos experienciales y propuestas pedagógicas. Muchos de estos trabajos, se publicaron en tiempo real en las redes sociales, y luego fueron recopilados como artículos y publicaciones académicas o de divulgación. En esa línea, uno de los aportes más destacados, que contribuyó al sostenimiento de las prácticas pedagógicas en pandemia, fue el de la pedagoga Mariana Maggio, quién publicó historias y transmisiones en vivo a través de su cuenta de Instagram, bajo el hashtag #EduEnPandemia, parte de las cuales se publicaron en el libro *Educación en Pandemia* (2021) e *Hibrida* en 2022.

Acerca de la Educación Superior, gran parte de la bibliografía relevada, da cuenta de un imperativo: encontrar el camino de “regreso a la normalidad”. Especialmente para aquellas instituciones universitarias configuradas íntegramente en modalidad presencial, para quienes, como afirma Balladares Burgos (2020) “las no presenciales eran consideradas como una opción lejana por sus costos o por las dudas sobre su calidad académica”. Esta condición casi expectante, se evidencia en la premura con que se instaló en el ámbito de las universidades la expresión Educación Virtual de Emergencia. La transitoriedad del concepto, quedó plasmada en el libro: “La universidad entre la crisis de la Educación y las oportunidades”, compilado por Paulo Falcón (2020) y que reúne 94 ensayos breves sobre el impacto de la pandemia del COVID-19 en las universidades de América Latina, el Caribe y, en particular de Argentina.

En uno de los textos preliminares del libro, el representante del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el

Caribe, (IESALC) refiere a “la transición hacia la educación a distancia en emergencia” (p.32). Una expresión que habilitaría a pensar en una opción de pasaje oportuno hacia otra modalidad, pero que, en el contexto de la obra, se vislumbra en términos de solución transitoria ante el fenómeno de la pandemia que da cuenta de la expectativa por el regreso a la presencialidad. Esto se hace evidente cuando califica al cese de la actividad docente presencial en las IES, como un “efecto de la pandemia, si se quiere el más inmediato de la crisis, aunque no el más importante”.

Si bien se reconocen los logros, aportes y adaptaciones que cada institución ha implementado a partir de la pandemia, la idea que sustenta gran parte de la literatura institucional refiere a la esperanza de “regreso a la normalidad” o expresiones que aluden a lo irremediable como “educación virtual forzada” (Tamber, 2020), o en referencia a lo instituido: la modalidad de origen: “enseñanza no presencial” (Nosiglia, 2020), especialmente evidenciada en aquellas instituciones universitarias configuradas íntegramente en modalidad presencial.

En la obra compilada por Falcón (2020), se recuperan aportes de corte institucional de gran valor documental, que, sin la pretensión de problematizar el fenómeno de la universidad en pandemia, ofrece evidencias concretas de los atravesamientos en torno a la toma de decisiones institucionales. En la gran mayoría de las universidades, especialmente en las que prima la modalidad presencial, las tareas de adaptación, se articularon en torno al acceso a los recursos tecnológicos como desarrollos claves o ampliatorios de los ya

existentes, así como a las adaptaciones de gestión: énfasis en el calendario y la correlatividad de las asignaturas.

Otra preocupación que aparece en los escritos académicos sobre la pandemia, se relaciona con la respuesta al interrogante acerca de cómo certificar la identidad, confiabilidad y validez en la evaluación de los aprendizajes. Y la respuesta es también, de carácter tecnológico: hacen alusión directa a los dispositivos utilizados y su funcionalidad.

En el caso de las universidades que ya contaban con modalidad virtual, híbrida o combinada, es posible rastrear los antecedentes de la situación de pandemia en los marcos teóricos relacionados con la educación a distancia como campo de estudios, aún en construcción, dentro de las Ciencias de la Educación, durante las últimas décadas.

En Argentina, con la entrada en vigor de la resolución ministerial RM2641 en 2017 (Ref.1), las universidades comenzaron a acreditar sus carreras en la modalidad a distancia, gestión para la cual, resultaba indispensable tener validado su Sistema Institucional de Educación a Distancia (S.I.E.D.) (Tovillas et al., 2021). Ese trámite implicaba numerosas condiciones y adaptaciones que cada institución universitaria iba realizando a su propio ritmo. Por lo que el fenómeno de pandemia, dejó traslucir las asimetrías en cuanto al nivel de gestión de la educación a distancia.

Durante el período de aislamiento obligatorio como respuesta a la pandemia de COVID-19 y también luego de finalizado el mismo, esta particular articulación de modalidades dejó en evidencia que aún no se ha configurado un corpus de conocimiento con suficiente desarrollo.

En otros casos, se aceptó su implementación extraordinaria y excepcional llamándola “Enseñanza remota de emergencia” (CIN, 2021), que se explica en el intento por acentuar el carácter transitorio de la situación de pandemia:

La primera cuestión que debe remarcarse es que se trata de un período excepcional y provisorio, aunque su duración no puede definirse de antemano. También se trata de un período de condiciones cambiantes, por lo cual puede pensarse que las circunstancias no se mantendrán iguales durante su permanencia. Tal carácter de excepcionalidad ya está definido en diversas normas, incluidas resoluciones del Ministerio de Educación referidas a la Educación Superior. De allí, que las medidas que las universidades adopten en este período para permitir la continuidad de las actividades formativas solo pueden ser evaluadas en el marco de la situación de excepcionalidad y transitoriedad, y en el uso de la responsabilidad de las instituciones universitarias para asegurar la calidad de sus procesos dentro de los márgenes de su autonomía, cuestiones todas estas definidas y reguladas por la LES.

Ilustración 3 – Imagen del texto de la Resolución 1510/2020-Anexo – CIN

La denominación “*Enseñanza remota de emergencia*” resulta polisémica. Por un lado, da cuenta de la transitoriedad con la que espera enseñar durante la emergencia, y por otro lado, puede significar el reconocimiento de la complejidad que implica la implementación de un modelo educativo a distancia, bimodal o híbrido, el que demanda contemplar aspectos vinculados con la calidad educativa y el desarrollo de un modelo pedagógico específico (Tovillas et al., 2021).

En cuanto a la denominación de las nuevas articulaciones de modalidades, no existen acuerdos consolidados. Como se verá en próximos capítulos, tanto en el lenguaje corriente, como en el académico, la

denominación de bimodal, híbrida o combinada respecto a las modalidades aún continúa en debate, aún cuando el propio texto de la resolución ministerial antes citada, ni siquiera lo tiene en cuenta. Por el contrario, parece mucho más comprensible la denominación cuando refieren a procesos pedagógicos.

En el mapa literario en torno a la educación en pandemia y en especial a la educación superior, aparecen claramente estas cuestiones desde un enfoque social.

En esa línea, Roberto Igarza (2021) señala que nuestras prácticas sociales no son lo suficientemente elásticas como para resistir al cambio y la discontinuidad, sin modificaciones. Aun cuando podamos enfrentarnos a una gran cantidad de riesgos nada vuelve al punto de partida sin modificaciones. Asumir esta condición implica que “si nuestras prácticas sociales no consiguen volverse anfibias, entonces quedarán a merced de las intermitencias sufriendo a cada paso el abandono o un creciente costo de activación”. A partir de esta premisa, nos invita a debatir acerca de ¿qué es la presencia?, ¿Cómo asegurar la continuidad de la conversación?, ¿Qué condiciones conlleva la virtualización?

Asimismo, Igarza, propone repensar el sistema educativo en general, y el superior en particular, a partir de conceptos tales como presencia, distancia, aula, bimodalidad, desespacialización sincrónica, plataformización, cultura remix y otros. Propone una distinción conceptual entre modalidad a distancia y modalidad virtual en línea y reconoce que, hasta esta gran pandemia global, ningún escenario de virtualización preveía que la continuidad sería más

parecida a una réplica de lo presencial que a una adaptación crítica o mejora sustancial. Según su análisis, esto es en parte porque la presencia entendida como presencia física, está lejos de ser perfecta.

En cuanto a los debates sobre el lugar que debe ocupar la tecnología en las prácticas pedagógicas, luego de la experiencia en pandemia, Claudio Rama (2021), encuentra respuesta en la noción de “educación híbrida”, a la cual caracteriza como “una combinación virtuosa de la educación presencial y la educación virtual”.

En “Enseñar en la universidad. Pandemia... y después”, Mariana Maggio, (2021) encuadra las prácticas docentes en la perspectiva que denomina Didáctica en Vivo , la que propone alterar los enfoques clásicos en las prácticas de la enseñanza a partir de un proceso de reinención (Maggio, 2018) que se inicia con el reconocimiento activo de tendencias culturales. Maggio, analiza el proceso de aceleración de la digitalización que se produjo en las universidades a partir del cierre de los edificios y la suspensión de las clases presenciales por la pandemia de Covid-19. Identifica fases que tuvieron lugar en 2020 y la consolidación de algunos rasgos pedagógico-didácticos en 2021. La alteración, la disrupción incluso de ciertas condiciones instituidas como efecto de la pandemia. Maggio, observa que no están dando aún lugar a procesos de rediseño enfocados en modos contemporáneos de construcción del conocimiento. Aporta una hipótesis digna de atención: la celeridad producto de la conmoción que produjo el cierre de los edificios no generó un tiempo y espacio para la necesaria revisión de los encuadres en procesos de diálogo y el consecuente rediseño de las propuestas pedagógico-didácticas.

En un artículo publicado en *Campus Virtuales*, revista científica de investigación multidisciplinar en relación con el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en la educación, editada en España, Cabero-Almenara, y Llorente-Cejudo (2020) resaltan el aumento significativo de la matrícula en los Institutos de Educación Superior (IES) en América Latina, y reflexionan sobre los “azotes al sistema educativo de educación superior producidos por el Covid-19”. A su vez, analizan el imaginario social de formación a distancia virtual, las desigualdades y brechas digitales en acceso a las tecnologías, o la falta de formación y desarrollo de competencias digitales del docente y discente ante situación sobrevenida como la pandemia.

1.8. Miradas de América Latina: de la crisis a la transformación

La UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional) junto con Editorial Universitaria-CLACSO, editaron dos obras digitales de acceso libre. “Pensar la Educación en Pandemia” I y II, Compiladas ambas por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, ambas publicaciones fueron editadas en formato digital con acceso libre y gratuito. La primera durante agosto 2020 y la segunda en diciembre 2020. Incluyen aportes de destacados pedagogos y pedagogas de América Latina quienes reflexionan en torno a ¿qué productividad, qué aprendizajes, qué legados arroja la experiencia en modo remoto a la que se han visto obligadas escuelas y familias para darle continuidad a la tarea de educar? ¿Cómo pensar la educación, las nuevas relaciones y vínculos con lo

social que se están tejiendo en este contexto de emergencia? ¿Cómo tematizar y problematizar las realidades de las escuelas por venir?

En “Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia”, Hugo Pardo Kuklinski y Cristóbal Cobo (2020), se esperan con una vuelta a la universidad de los orígenes a partir de la virtualidad. Sostienen que aún cuando se reemplazan las clases presenciales con “sesiones virtuales de urgencia, no parece que se esté explotando al máximo ese sentido comunitario e identitario que es superior al tiempo de cualquier asignatura”. Según los autores “la situación de crisis debería ayudar a reconfigurar el campus físico y digital, dándoles un nuevo significado y utilidad”. A su vez, estos autores, piensan el espacio como una tecnología LEGO, compuesto por arquitecturas adaptables a la conformación de redes líquidas: “Los espacios no solo deben ser adaptables, sino que –como sucede cuando nos enfrentamos a una gran cantidad de piezas LEGO sin organizar– deben ser propensos a ser adaptados”. Cabe preguntarse hasta qué punto puede resultar, cuanto menos utópica, la analogía lúdica teniendo en cuenta que la suma de las partes en que se estructura la universidad es parte de una construcción y reconstrucción permanente y colectiva, que se constituye grupal más allá de la suma de sus departamentos o facultades.

García-Peñalvo, F. J; Corell, A. (2020) inician el artículo “La CoVId-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?” escrito en medio de la pandemia, negando que se haya producido un proceso de transformación

virtuoso de la universidad hacia la educación online. Afirman que más allá del optimismo que llevaría a pensar en un efecto positivo de la pandemia en pro de la transformación digital integral y, a su vez, resaltan que la pandemia dejó ver una profunda “brecha competencial” en cuanto a los aspectos digitales como en las metodologías docentes.

Según estos autores, la situación vivida en las universidades ha servido como una auténtica enzima (catalizador/acelerador de reacciones químicas) para acelerar su proceso de transformación digital, con énfasis en el apartado docente, pero también en el resto de las misiones universitarias, especialmente en los procesos de aceptación por parte de la comunidad universitaria asumiendo significativamente que este modo de impartir la docencia no va a desaparecer cuando lo hagan las restricciones impuestas por la presencia del virus SARS-CoV-2.

Un tanto más optimista es Balladares Burgos (2020) en su artículo “Una educación remota en tiempos de contingencia académica”, donde plantea que como el modelo educativo vigente está en crisis por las consecuencias de la pandemia, se presenta, entonces, una oportunidad de repensar y rediseñar la Educación. Inicia el texto asumiendo tres cuestiones claves que se dan en el nuevo escenario emergente y que, en cierto modo, justifican las medidas tomadas en las universidades: Incertidumbre, improvisación y brecha digital. Esta última la plantea como el origen de las mayores dificultades. Propone pensar la educación “desde ámbitos informales y no formales” ...a partir de un concepto amplio de educación, que implica el adentro y el afuera de la institución.

En cuanto a la resistencia al cambio, Balladares Burgos (2020) sostiene que “es generada más por desconocimiento metodológico que por pretextos de falta de calidad”. Explica que, mientras las universidades ecuatorianas resistían a las propuestas de educación remota, instituciones internacionales cosechaban matrícula a costos infinitamente superiores.

Por último, reconoce que la educación remota habilita la articulación de diferentes modalidades de enseñanza y de aprendizaje. Y que en un futuro cercano, la semipresencialidad o bimodalidad, resultará la estrategia emergente cuando pase la situación de crisis.

Promediando el segundo año de pandemia, Christian Jaramillo-Baquerizo (2021) en “Analizando la transición de una educación presencial a una educación remota: una experiencia en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19”, plantea la transición de la presencialidad a la educación remota, desde una perspectiva psico-social. Su investigación, situada temporalmente en el período entre enero-noviembre de 2020, en la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador, recupera las experiencias de estudiantes y docentes de posgrado.

Entre los hallazgos, destaca que la convicción y aceptación por parte de los profesores es la condición para el funcionamiento de los modelos y marcos de integración de TIC. Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de fortalecer la competencia digital de los estudiantes y de los profesores, haciendo hincapié en el diseño de la instrucción sobre el uso específico de las TIC. Este estudio, sugiere, además, la importancia de diseñar iniciativas de desarrollo profesional que consideren la autonomía de los participantes

(proporcionando elección y racionalidad), desarrollen habilidades específicas (competencia) y fomenten las relaciones entre pares (afinidad) con vistas a experimentar satisfacción y bienestar en medio de la pandemia actual con el objetivo final de mejorar la calidad de la educación. Asimismo, este estudio enfatiza la necesidad de diseñar iniciativas de desarrollo profesional alineadas con las necesidades individuales de los estudiantes y los profesores mediante la recopilación previa de datos de su experiencia actual, evitando así imposiciones innecesarias a los principales actores del sistema educativo.

En la misma línea De Benítez y De Álvarez (2022), proponen una oferta de oportunidades de prácticas guiadas para desarrollar la autonomía del estudiante y compartir experiencias educativas con usuarios de distintas latitudes, motivándolos a ser protagonistas activos y a trabajar con eficiencia para enriquecer los conocimientos.

La literatura respecto de las transformaciones institucionales durante la pandemia, da cuenta de cierta evolución que trasciende el plano del análisis a la praxis. Claudio Rama (2021) insta a pasar a la acción: esto significa dejar de diagnosticar y comenzar a solucionar. Propone una reconfiguración de los marcos normativos que posibiliten definir estándares y criterios globales en todos los países de la región. Sostiene que en todas las ciudades de más de 5,000 habitantes deberían disponer, al menos, de un espacio público de acceso abierto y gratuito de internet, o que los programas de enseñanza del nivel terciario de las instituciones educativas públicas y privadas presenciales tengan también un acceso virtual, pudiendo pasar de ofertas presenciales a ofertas virtuales o híbridas, pero sin exigencias particulares. Asimismo, afirma

que en nuestros países, el avance hacia una sociedad digital requiere de una decisión política en el ámbito legislativo que fije los rumbos en esta materia y, en acuerdo con estas ideas.

Asimismo, Chenú (2021) invita a no desatender esta flexibilidad, recomendando que comiencen a ser consideradas otras variables de carácter más pedagógico tales como la digitalización, el ordenamiento educativo, la organización docente, los recursos, los tiempos y los materiales didácticos.

1.9. Conclusiones del capítulo

En este primer capítulo, nos propusimos introducir el génesis de nuestro trabajo de investigación, así como los síntomas del clima académico de época de pandemia, a través de un recorrido por la literatura académica escrita y/o inspirada en tiempos de pandemia, con el fin de identificar las transformaciones, apropiaciones y mutaciones en torno a las tradiciones académicas y de gestión y a la forma en que fueron asimiladas en las instituciones universitarias de América del Sur.

Asimismo, recuperar la categoría de literatura en tiempo real, no siempre valorada en el ámbito académico por la ausencia de distancia epistémica en términos teóricos, resultan indispensables como punto de partida hacia la teorización densa, ante los nuevos retos de estos tiempos complejos, fluidos y ubicuos.

Del análisis de la literatura es preciso recuperar algunas categorías teóricas emergentes. Entre ellas: la expectativa de regreso (a la normalidad)

como evidencia del imaginario que da cuenta de una especie de paraíso perdido. Las tensiones que ponen de relieve expresiones como “educación virtual forzada”, al denotar que no ha primado en la elección otro criterio más que la urgencia. La persistencia de un anclaje fuertemente instrumental respecto a la concepción de las modalidades híbridas, evidenciado especialmente en las ponderaciones en cuanto a las prioridades a considerar ante la pandemia, particularmente en las instituciones de modalidad presencial.

CAPITULO 2

Investigar en el ojo de la pandemia



Ilustración 4 - Nube de palabras Capítulo 2

2.1. Introducción

Este capítulo da cuenta de los fundamentos acerca de las decisiones sobre el tipo de investigación elegida, las cuestiones metodológicas y empíricas para la definición del campo de estudio, así como de las adaptaciones que realizamos en función de la situación excepcional de confinamiento..

Como adelantamos en el capítulo anterior, la suspensión de la actividad académica en modalidad presencial, demandó cambios en la universidad, como así también en nuestra investigación: especialmente adaptaciones metodológicos y empíricas que alteraron la entrada al campo de estudio, el que necesariamente tuvo que realizarse de manera virtual.

El nuevo escenario académico, sitúa tanto a la investigadora como a los actores relevantes frente a la responsabilidad de decidir en medio de la incertidumbre. Debemos asumir el desafío que implica tanta fluidez: en el nuevo paisaje académico y de investigación, no abundan antecedentes que puedan ejercer de guía o parámetro. Esta situación inédita implicó decisiones metodológicas que posiblemente demandarán revisiones a futuro. Ante los acontecimientos que ocurren de manera incierta, “nada impide que los puntos de referencia y las directrices que hoy parecen fiables sean desacreditados y condenados mañana” (Bauman, 2007).

Asimismo, y, más allá de los riesgos, debemos reconocer que, en cierto sentido, la virtualidad de emergencia nos facilitó la tarea. Sin paredes, ni bancos, ni materialidad alguna, pudimos centrarnos en las construcciones sociales y tecnológicas complejas focalizando en la noción de aula, más allá de sus limitaciones espaciales. En esa línea, y como se desarrollará en el siguiente capítulo, nuestra investigación propone considerar el aula como una construcción socio-técnica, posible de ser estudiada en su mutación, trascendiendo, incluso, la mirada instrumental acerca de las TIC en educación, para asumir el desafío de abrir la caja negra de la tecnología (Pinch, 1997) y observar si el artefacto –*aula*– contienen a la sociedad inmersa en ella.

2.2. Abordaje Metodológico

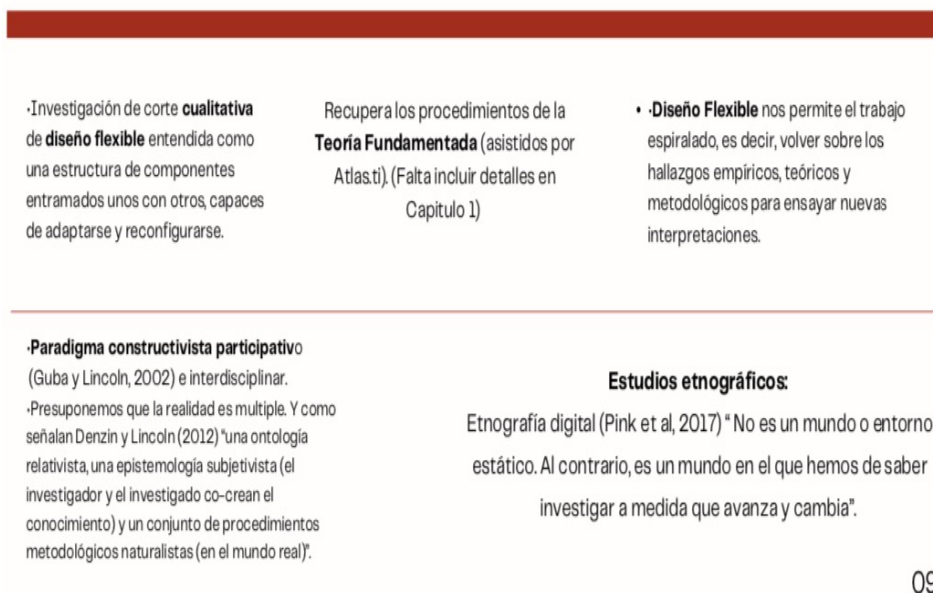


Ilustración 5- Abordaje metodológico

2.2.1 Paradigma de investigación

Esta investigación responde al paradigma cualitativo-interpretativo. Y se sustenta en la idea de que no existen verdades absolutas. Como afirman Denzin y Lincoln (2012), toda investigación es interpretativa y en consecuencia, el producto de lo que como investigadores creemos y sentimos sobre el mundo, sobre la forma en que lo estudiamos y comprendemos no puede quedar al margen de ella. Asimismo, “algunas creencias pueden darse por entendidas y permanecen invisibles, como puras suposiciones, mientras que otras. por el contrario, son muy problemáticas y controversiales”.

En tal sentido, nuestra investigación presupone la existencia de múltiples realidades. En palabras de los autores, “a partir de una ontología relativista (respecto al ser humano), una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real)”. (Denzin y Lincoln 2012).

El conjunto de estas premisas, no intentan dirimir cuestiones sobre verdad o falsedad absolutas, sino que operan como un mallado, una red que guía y encausa la indagación (Guba, E., & Lincoln, Y. (2002)..

Se trata de una investigación cualitativa, cuyo diseño se estructura en una serie de componentes, los unos con otros, capaces de adaptarse y reconfigurarse. Este diseño flexible nos permite el trabajo espiralado, es decir, volver sobre los hallazgos empíricos, teóricos y metodológicos para ensayar nuevas interpretaciones, adaptaciones o ampliaciones. Lo que posibilita darnos cuenta de las evoluciones y transformaciones del proyecto inicial, a fin de contemplar los emergentes en el transcurso de la investigación propiamente dicha.

En el caso de nuestra investigación, realizada simultáneamente en que ocurría el fenómeno de transformación de las aulas, este diseño nos permitió asumir tres componentes: la incertidumbre, el error y la reparación.

Dadas las condiciones en que se realiza la entrada al campo de investigación, resulta indispensable que los elementos constitutivos del proyecto puedan dialogar e interactuar con los nuevos hallazgos, sin perder la idea de totalidad integrada como una trama que se va urdiendo a partir de configuraciones algunas estables y otras dinámicas (Mendizabal, 2015).

2.2.2. Modalidad de investigación

Optamos por un *diseño flexible*, que resultó clave ante la necesidad de realizar adaptaciones en pleno proceso de investigación, mientras se producía el fenómeno observado. Y, frente a situaciones no contempladas en el diseño inicial, nos permitió realizar modificaciones relevantes.: por ejemplo, revisando las preguntas de investigación: en varias oportunidades. Por eso como sostiene Nora Mendizabal (2015) “este proceso se desarrolla en forma circular; opuesto, por lo tanto al derrotero lineal unidireccional (...). Por lo tanto, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de investigación”. (p. 67)

2.2.3. Estrategias intrametodológicas

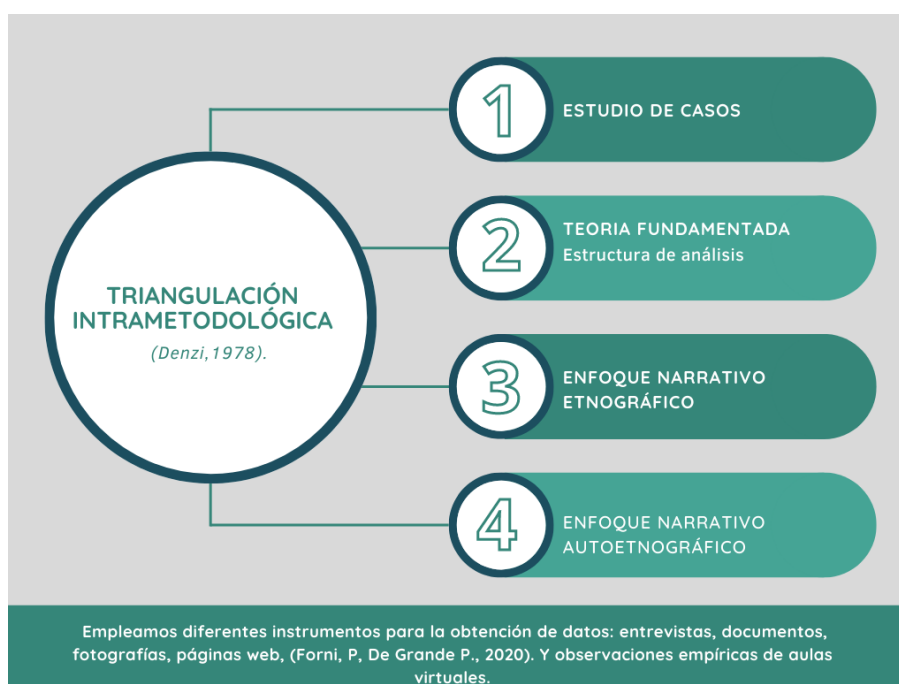


Ilustración 6 - Triangulación intrametodologica

En esta investigación recurriremos a una triangulación de tipo *intrametodológica* (Denzi,1978). La que, dentro del paradigma cualitativo-interpretativo, nos permite conjugar el Estudio de Caso, con la estructura de análisis propia de la Teoría Fundamentada, así como un enfoque narrativo Etnográfico y la Autoetnográfico. De esta manera, empleamos diferentes instrumentos para la obtención de datos: entrevistas, documentos, fotografías, páginas web, (Forni, P, De Grande P., 2020). Y observaciones empíricas de aulas virtuales.

Elegimos la modalidad de estudio de caso dado que, a partir de diferentes instancias de análisis, permite extender los resultados empíricos hacia fenómenos en similares condiciones (Neiman,G. Quaranta, G, 2015).

Como sostiene Muñiz (2010) los estudios de caso permiten el tratamiento intensivo de una unidad de análisis, que puede ser individual o grupal, aunque siempre funciona como unidad.

Asimismo, en nuestra investigación consideramos el estudio de caso desde la perspectiva etnográfica, dado el desarrollo teóricos en términos narrativos (Neiman,G. Quaranta, G, 2015) para estudiar a profundidad lo que sucede en las aulas de la Universidad Nacional del Sur (UNS): institución de gestión pública, localizada en Bahía Blanca, ciudad cabecera del partido del mismo nombre, en el sur de la provincia de Buenos Aires, y cuyas carreras de grado, hasta que ocurrió la pandemia, se dictaban en su totalidad en modalidad presencial.

En línea con Denzin, Lincoln, Y. S. (2012), recurrimos también a otras estrategias de investigación: *fenomenológicas* y *etnometodológicas*, la *etnografía digital* (Pink, 2017), *Teoría Fundamentada* (Soneira, 2015) (Arraiz Martínez, G. A. 2014) y a los *métodos biográficos* (Mallimaci y Giménez Beliveau, 2015) y *Autobiográficos* (Ellis et al, 2019).

En cuanto a la *Teoría Fundamentada*, contemplamos en esta investigación sus dos grandes estrategias: el método de la comparación constante y el muestreo teórico. En cuanto a la primera estrategia, para generar teoría, el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea. Es decir, estas tareas no se realizan en forma sucesiva, sino en paralelo, y no están dirigidas a verificar teorías, sino sólo a demostrar que son plausibles (Soneira, 2015). Al mismo tiempo que se codifica se analiza para elaborar conceptos, mediante comparaciones constantes de ocurrencias específicas de los datos. (San Martín, D.,2014).

Cabe señalar que, tanto para la codificación abierta como axial, como para la categorización de nociones se utilizaron CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Software) para el análisis cualitativo de datos asistido por computadora. En nuestro caso Altas.Ti.

En cuanto al muestreo teórico, los casos seleccionados para su estudio dan cuenta de su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrolladas.

En relación a los instrumentos, diseñamos encuestas para docentes y para estudiantes. Entrevistas semiestructuradas de aplicación virtual-sincrónica a través de plataforma Zoom destinadas a los docentes, a quienes, se les pidió

–también– al final del ciclo académico 2020 una síntesis de cierre en la que podían ratificar o rectificar sus apreciaciones vertidas en la entrevista. Esta se mantuvo en su formato original, salvo algunas modificaciones, incorporadas en el transcurso de las entrevistas, a fin de mejorar la claridad de las preguntas y evitar la inducción de respuestas.

2.2.4. Diseño Metodológico

En el caso de esta investigación, se trata de un itinerario espiralado que parte desde la propia experiencia de la tesisista en clave autoetnográfica, entramado metodológico que desafía las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, ya que la considera como “un acto político, socialmente justo y socialmente consciente” (Ellis et al, 2019). Como sostiene Arthur Bochner (2019), en Ciencias Sociales, podemos hacer de la investigación un mundo en el que se integren, nuestras propias experiencias de vida. Un espacio donde sea posible incorporar el yo personal a la investigación aun cuando eso implique cierto grado de exposición personal.

Para explicar de manera gráfica en qué consiste el diseño metodológico, en la bibliografía existente, se recurre a metáforas textiles: tela tramada, realizada manualmente (Crewswell, 1998). el telar; la urdimbre, “los hilos verticales –las características comunes a toda investigación cualitativa; y el entrelazado horizontal de los hilos, lanas, sedas, con sus diferentes colores, tensiones, dibujos y por qué no sentidos y fines trabajados por cada artesano/a, serían la trama unida pero rica en variedad”. (Nora Mendizabal, 2015, p.69)

También se utiliza la imagen de sombrilla, cuyos rayos constituyen cada tradición unida por una tela (Denzin y Lincoln, 1994). Otra metáfora es la del laberinto (Williams. Unrau y Grinnell, 2005) dado que sabemos como entrar, sabemos donde comenzamos, pero no sabemos dónde terminará. “Entramos con convicción, pero sin un *mapa* preciso”. (Hernández, Fernández, Baptista, 2006).

En la misma línea, para nuestro diseño, recurrimos a la metáfora textil del *amigurumi*, esa trama circular que parte de lo que las tejedoras llamamos “el aro mágico” en donde se calzan los puntos fundantes y sobre el cual se entraman los diferentes hilos.

Este diseño de investigación está estructurado en ocho fases, inspirado en el que proponen Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012) y Nora Mendizabal (2015). En él se consideran ocho fases que estructuran el proceso de investigación: la primera fase hace referencia a las unidades de análisis; la segunda, a la consideración del tipo de muestra; la tercera, tiene que ver con la accesibilidad al terreno; la cuarta, con los métodos de recolección y análisis de datos; la quinta con el tipo de análisis; la sexta, presenta el software y las aplicaciones elegidas que intervienen en la realización de esta investigación. La séptima fase trata sobre la posición del investigador/a en el proceso de investigación; y la octava, a las limitaciones del estudio.

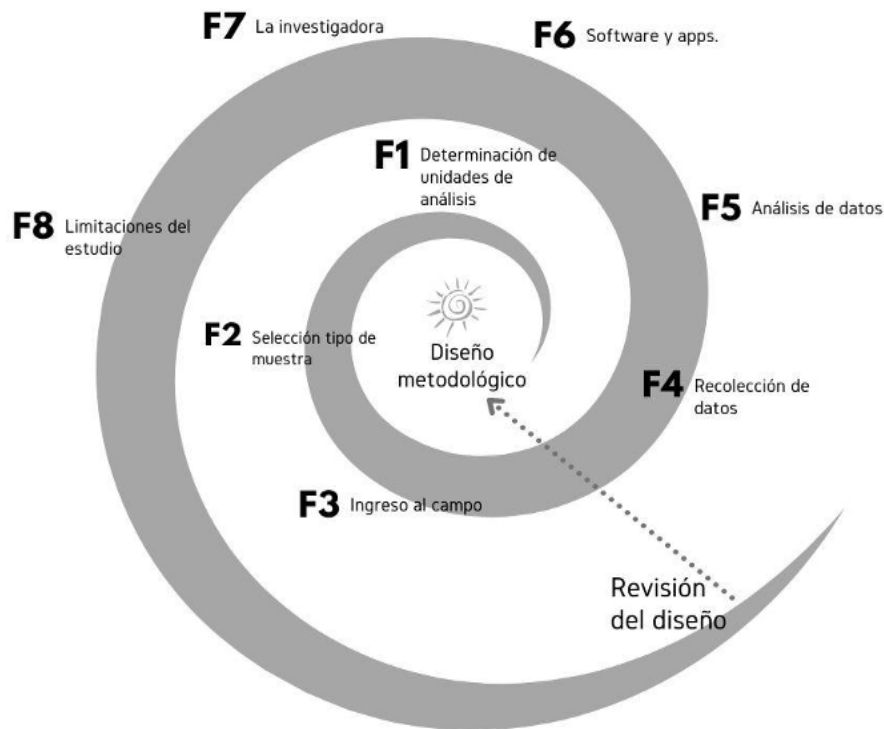


Ilustración 7- Diseño Metodológico.- Fuente propia

F1. Unidades de análisis: .

Para esta investigación se eligió como unidad de análisis las aulas de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Esta elección, responde, a dos factores coincidentes: el anclaje institucional de la tesisista y a las características institucionales. Se trata de una universidad tradicional de la Republica Argentina, cuyas carreras de grado se dictan íntegramente en modalidad presencial. Está organizada en Departamentos y sistema de cátedras, en su mayoría constituidas por equipos de docentes.

Las aulas que conformarán la unidad de análisis pertenecen a carreras de once de los dieciséis departamentos tradicionales como son Física, Geografía y Turismo, Administración, Economía, Ingeniería Química y Agronomía. Y a los Departamentos creados en los últimos tiempos: Derecho y Ciencias de la Computación.

También estudiaron los instrumentos de gestión, las resoluciones de las autoridades universitarias e interuniversitarias.

La decisión en cuanto a la elección de este universo se funda en la posibilidad de validación de los datos, teniendo en cuenta la doble condición de investigadora-docente que nos permitirá una revisión triangulada de los datos obtenidos ya que, como recuerda Mendizabal (2015), resulta indispensable para “evitar las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada, método, para comprender un tema social”.

Para el análisis documental, el criterio fue la validación institucional de resoluciones del Rectorado, Consejo Superior y Asamblea Universitaria, así como de los comunicados sindicales, ministeriales e informaciones de medios de comunicación.

F2. Selección de la muestra

En los estudios cualitativos se prioriza, en términos de credibilidad y validación, la calidad del conocimiento que surge de la investigación. En esta investigación, para la muestra de casos -tanto de los docentes como de los estudiantes-, se invitó a través de distintos Departamentos –y de forma

voluntaria- a completar una encuesta inicial sobre las primeras apreciaciones respecto al problema de investigación.

Se considera a los docentes informantes claves en esta investigación, dado que como sostienen Salinas y Benito (2020), representan el factor de éxito o fracaso en la incorporación de tecnologías en el proceso educativo y muy especialmente sobre las transformaciones de las aulas en pandemia.

Luego de analizar las respuestas obtenidas, se seleccionó una muestra representativa en función de:

- La diversidad de impresiones preliminares sobre la virtualización de emergencia de las aulas universitarias, aspectos considerados de interés para el estudio de caso.
- Representatividad respecto al entramado institucional (en cuanto a pertenencia departamental).

La triangulación en la que se utilizan varios enfoques o estrategias de estudio (Muñiz, 2010) , permite observar las concordancias o diferencias entre datos empíricos y teóricos, resultando clave la disponibilidad de información y facilidad del acceso al campo de estudio.

Las aulas elegidas corresponden a los departamentos de: Física, Geografía y Turismo, Administración, Economía, Ingeniería Química, Agronomía. Derecho, Ciencias de la Computación y Humanidades.

F3. Ingreso al campo

Dada la imposibilidad de acceso a las instalaciones de la UNS, optamos por la realización del trabajo de campo de forma virtual. Fue así que diseñamos instrumentos virtuales en su totalidad: encuestas, entrevistas sincrónicas, conversaciones por chat, así como acceso a la documentación institucional de manera digitalizada.

Estas adaptaciones en el trabajo de investigación respondieron y siguieron la lógica de los cambios en el terreno, paisaje que se volvió virtual en menos de una semana.

El trabajo de campo se realizó durante el 2020, un recorte temporal que se estructura en 3 momentos del pasaje de la universidad presencial a la universidad virtual.

- Abril-Mayo 2020 (comienzo de clases) : aplicación de instrumento de encuesta con respuestas en su mayoría abiertas. (Ver Anexo 1)
- Julio 2020 (final del primer periodo de clase)
- Septiembre 2020 (segundo ciclo académico)

F4. Recolección de datos

A partir de la observación de las aulas en las que la tesista ejercía la docencia, se registraron las primeras anotaciones en el diario de campo. Los registros en clave autoetnográfica de la tesista, plasmados en el Diario de Clase, se incorporan—con algunas adaptaciones—al diario de campo. También se explicita su implicación metodológica para rastrear las huellas de las ritualidades académicas.

Pocos días después del inicio de clases virtuales, las que según indica el calendario académico de la UNS comenzaron el lunes 13 de abril de 2020, invitamos vía email a los docentes (profesores, auxiliares) de los diferentes Departamentos a responder la encuesta inicial habilitada a partir del 21 de abril hasta el 22 de mayo de 2020.

De las 27 respuestas obtenidas, seleccionamos para analizar, las de 22 docentes pertenecientes a 11 de los 16 Departamentos. Si bien la encuesta era de carácter confidencial, la recuperación de los e-mails de los participantes, fue otro elemento que permitió la validación de la pertenencia institucional. Gracias a ese dato, pudimos reconocer y descartar cinco respuestas no pertinentes, por pertenecer a otras instituciones universitarias, quienes habían recibido el link al documento Formulario de Google.

Al finalizar el primer período académico, durante las vacaciones de invierno, y promediando el segundo período, realizamos 15 entrevistas a docentes universitarios en ejercicio.

El principio de confidencialidad y anonimato se mantuvo en cuanto a los entrevistados, a quienes asignamos el nombre de una localidad de la región sur de la Provincia de Buenos Aires y región Patagónica, lugares de procedencia de más del 30% de los estudiantes de la Universidad Nacional del Sur. El mismo procedimiento realizamos para la recolección de datos de estudiantes, solo que en ese caso cada alumno/a eligió iniciales para su identificación.

Las encuestas a los distintos actores se realizaron sobre formulario online de Google. Y abordó cuestiones vinculadas con: aspectos de contexto:

socio ambientales, laborales, familiares; experiencia docente; uso y apropiaciones tecnológicas en cuanto a las nociones de espacio, tiempo y disponibilidad tecnológica; conectividad, acceso y disponibilidad de dispositivos; interacciones con los docentes en aula virtual y análisis de la experiencia realizada.

Se realizó tres encuestas de respuestas abiertas (1 para docentes y 2 para estudiantes), a partir de la grilla de dimensiones conceptuales elaborada por la tesisista (Ver grafica 2) . Con una base común y adaptaciones específicas según fueran docentes o estudiantes. A partir de ellas obtuvimos un panorama inicial de las condiciones empíricas y detectamos emergentes significativos, que nos permitieron evaluar la densidad de las respuestas respecto a las preguntas de investigación y la pertinencia del dispositivo virtual que estábamos desarrollando.

En cuanto a las encuestas a estudiantes, la primera encuesta se realizó en el mes de julio de 2020 en la que se obtuvieron 43 respuestas de estudiantes. Respondieron 32 mujeres y 11 hombres. Oriundos de Bahía Blanca, La Pampa, Rio Negro, Puerto Madryn y San Carlos de Bariloche. Estudiantes de los departamentos de Humanidades y Administración. La segunda encuesta se realizó en el mes de septiembre de 2020. Respondieron 22 estudiantes de la UNS. Alumnos pertenecientes a los departamentos: Humanidades, Matemáticas, Ciencias de la Educación, Química, Geología y Física.

Respecto a su experiencia universitaria, pertenecen en su mayoría a las cohortes 2016 al 2018 y tan solo 4% pertenecen a las cohortes 2019/2020.

En cuanto al acceso a la tecnología: el 63,6 por ciento cuenta con computadora personal, 13,6 dispone de computadora de mesa en el hogar. El 14 por ciento asegura que dispone de teléfono tipo Smartphone, Un estudiante no pudo cursar por no disponer de computadora y otro lo hizo con la computadora aportada por la UNS.

Más del 80% de los estudiantes dispone de conexión WIFI, en tanto 2 estudiantes reportados situaciones deficitarias respecto a la conectividad: uno dijo combinar datos móviles con conexión WIFI y otro estudiante dijo no contar con conexión en el primer cuatrimestre, sí en el segundo.

En cuanto a las características de los instrumentos desarrollados y estrategias aplicadas:

- Entrevistas semi-estructuradas

La entrevista realizada a docentes es de tipo semiestructurada, ya que esta contempla la posibilidad de repreguntar y la captación de derivaciones pertinentes en el devenir de la conversación. Organizada en 19 preguntas, tratamos de respetar no solo el tono neutro sino también la textualidad. Aunque, vale aclarar, que en algunas entrevistas, fue necesario cambiar el orden de las mismas para no romper la dinámica del diálogo que se mantenía con el/la entrevistado/a.

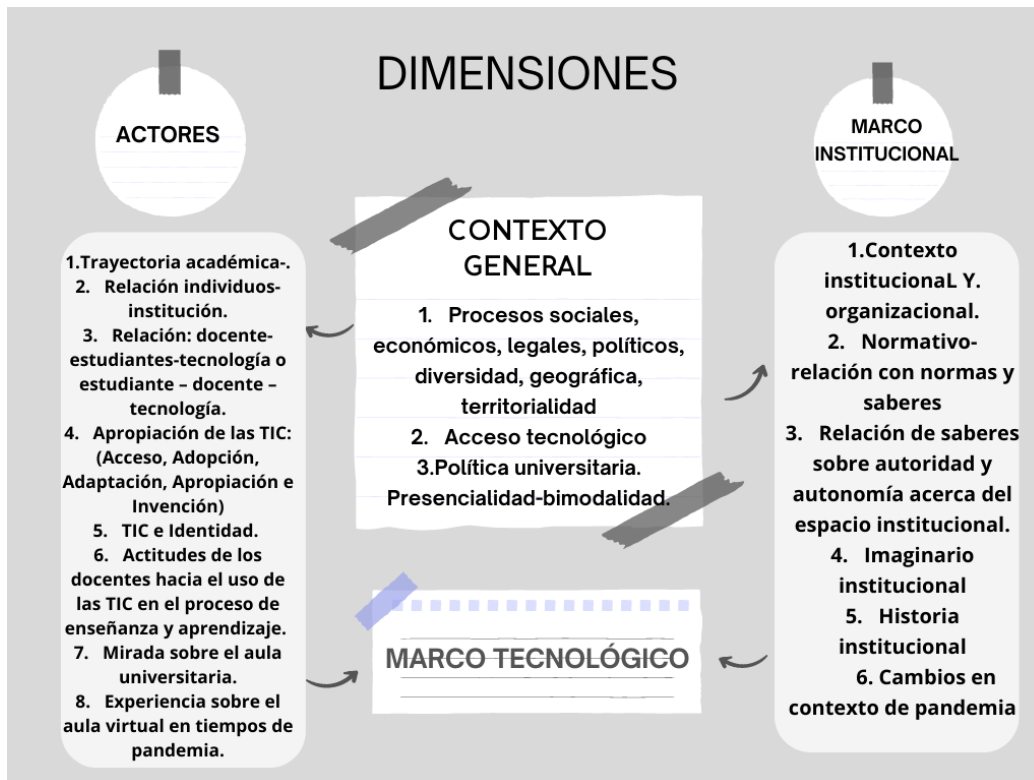
El diseño de la entrevista sigue la línea de las encuestas iniciales y tiene en cuenta tres dimensiones. En primer lugar, la dimensión de los actores. En esta planteamos cuestiones que apelan a la introspección, reconocimiento identitario y revisión de vínculos. La segunda dimensión refiere al marco institucional. Se plantean preguntas que invitan a la introspección, y revisión de

vínculos (con los estudiantes o docentes, con las tecnologías y con la institución); el marco institucional en el que se aborda el contexto en el que el sujeto de la entrevista realiza sus actividades . La tercera dimensión da cuenta del contexto general que contempla cuestiones económicas, familiares, sociales, políticas y tecnológicas.

Las entrevistas abarcan los siguientes aspectos: la autopercepción y el perfil sociocultural; la mirada sobre la institución universitaria y su relación con la misma; la relación dialógica con los estudiantes/docentes en el campo virtual; las interacciones de tríada: docente-estudiantes-tecnología, la que trasciende el simple *uso* de los dispositivos y aplicaciones, para hacer foco en las formas de apropiación de los saberes tecnológicos, así como de las tensiones y disputas en torno al uso de dispositivos tecnológicos, y las creencias en torno al vínculo intersubjetivo que genera.

Uno de los ítems de la entrevista propone elegir la imagen que represente su autopercepción respecto a la nueva situación de virtualidad de emergencia. Si bien en preguntas anteriores se indaga sobre esta cuestión, la imagen que cada uno selecciona permitirá detectar un significado más allá de las palabras, como una especie de quiebre respecto a la implicación personal con la nueva situación (Malosetti Costa, 2002).

En la siguiente tabla presentamos una síntesis de las dimensiones consideradas para la elaboración de los protocolos de las entrevistas y



encuestas:

Tabla 1 - Dimensiones de Indagación – Fuente propia

Establecimos contacto con los/las participantes por correo electrónico y/o WhatsApp. Los invitamos a participar de una entrevista con fecha y hora a convenir, de una duración no mayor a 60 minutos, a través de plataforma Zoom, lo que agregó un componente ambiental de gran diversidad, ya que –al igual que la investigadora– los entrevistados se encontraban en diferentes espacios físico. (Pink, S et al. , 2017).

El ecosistema de pantallas (Albarelló, F., 2019), que se pusieron en juego para asegurar el desarrolló de cada entrevista, incluía la posibilidad de cambio

a modalidad teléfono, en caso de que la plataforma Zoom presentara inconvenientes.

Los tiempos estaban regidos por reglas externas a las establecidas, por lo que el sentido de la actitud natural también evidencia mutaciones. Por ejemplo, las entrevistas virtuales fueron pautadas tomando en cuenta los criterios temporales de la investigadora y las limitaciones tecnológicas que impone el uso de plataformas gratuitas. En el caso de Zoom, por ejemplo la sesión dura 40 minutos. Por lo tanto, al inicio de la entrevista, pautamos con los entrevistados una estrategia dinamizadora: “cuando se corta volvemos a entrar a la misma sala con la misma clave”. Este nuevo elemento –la plataforma virtual– implicó el desdoblamiento de la atención: por un lado centrada en el diálogo y, por el otro, en el control de las baterías, del display de pantalla que indica el tiempo restante, y otros elementos que implicaron cierto condicionamiento respecto a la actitud natural. De esta manera, si entrevistado y entrevistadora no se encuentran en un mismo espacio físico, si la conexión WIFI no es la misma y presenta alteraciones de acuerdo al mayor o menor ancho de banda, si la plataforma no es invisible en términos de uso para ambos, es posible pensar al menos en una mutación de dicha actitud naturalista cuando abordamos el espacio virtual.

- Grupo focal

Se realizó un encuentro de grupo focal con alumnos, para realizar la validación cruzada de los datos recabados en las dos encuestas, sobre todo a

partir de respuestas que daban cuenta de una remembranza epifánica de las aulas presenciales, los que en una primera aproximación al análisis, parecían dar cuenta de una muestra contaminada por apreciaciones externas. (Anexo 1)

- Observación de aulas virtuales

Se observaron las aulas propias en donde la tesisista ejercía la docencia, las que se convirtieron en parte del campo de investigación.

También se observaron aulas de los departamentos de Administración y Agronomía.

- Análisis documental

Documentos de Organismos universitarios, interuniversitarios (Reglamentaciones, resoluciones de Consejos Departamentales UNS, Actas y resoluciones del Consejo Superior Universitario (CSU-UNS) y del rectorado). Así como resoluciones y decretos ministeriales.

F 5: Tipo de análisis

El proceso de recolección de datos lo realizamos de manera abierta y holística, sin preconceptos. Tratamos en todo momento de recuperar la información de la manera más limpia posible y simultáneamente a la ponderación de los datos. Primero, de forma preliminar, registrando en tiempo real los primeros indicios, que surgen tanto en las encuestas como en las entrevistas.

Para el análisis de los datos, consideramos las características de esta investigación, la que conjuga el Estudio de Caso, la Autoetnografía y la Etnografía Digital, con la Teoría Fundamentada. De esta última recuperando, específicamente la codificación abierta y axial, que permite el avance hacia la construcción teórica.

En cuanto a la Etnografía Digital, investigar a medida que cambia el paisaje socio-técnico del aula permitió construir un dispositivo metodológico entramado en múltiples dimensiones: digital, metodológico, práctico y teórico. (Pink, Horst, Header, 2017). El que, además de facilitar el estudio de las transformaciones casi en tiempo real, nos permitió reconocer cómo las aulas se van reconfigurando en el entorno digital de emergencia.

Mientras se producen cambios, avances y transformaciones en las aulas universitarias, también muta la investigación de esos nuevos mundos virtuales, contruidos en un contexto de emergencia para resolver la clausura que impone la pandemia de COVID-19.

Como el trabajo de campo se realizó de manera virtual, fueron necesarias algunas decisiones fuertes, por ejemplo en cuanto a la comprobación de identidad o identidades en Internet, ya que, como sostiene Christine Hine (2000), interpretar lo que las personas expresan online acerca de sus vidas es siempre "un procedimiento arriesgado e incierto" y el riesgo no solo consiste en que alguien pueda representarse a sí mismo artificialmente, sino que además es posible que el etnógrafo tenga la impresión de comprender cabalmente el entorno en base a ideas a veces vagas o equivocadas (p. 89).

F 6: Software y aplicaciones

Este diseño de investigación incluye la utilización de software en las diferentes instancias del proceso, las que se volvieron indispensables, por las condiciones de virtualidad de la vida universitaria durante todo el proceso de entrada al campo de estudio.

Se utilizaron software y aplicaciones que podemos clasificar, según su uso, en 3 categorías:

- *De uso corriente:*

Durante todo el proceso de investigación recurrimos a procesadores de texto tanto offline (*Word, Bloc de Notas*, tanto en computadora y teléfono) y online (*Google Drive, EverNote*), así como el software *Adobe Acrobat* para apertura y edición de materiales institucionales subidos a la web.

- *De uso para la entrada al campo la investigación:*

- . *Google Form* (para encuestas).
- . *Google Calendar* (para el pautado de entrevistas).
- . Plataformas sincrónicas (*Zoom, Jitsi Meet, Meet de Google, WhatsApp*) para la realización de entrevistas y conversaciones.
- . Grabador de audio y video para registro de entrevistas.

- *De uso para el diseño y análisis:*

Mendeley (recopilación de material bibliográfico y vinculación con Word para la asistencia de citas y fuentes bibliográficas).

Atlas Ti (codificación de material empírico y bibliográfico, así como realización de mapas conceptuales y Clouds).

EverNotes (recopilación de documentos y aportes recuperados de redes sociales y páginas web).

Hopscotch Model o *Modelo Rayuela*, basado en un modelo teórico y una herramienta web (Jorrín-Abellán, 2016), que resultó de gran ayuda para el diseño preliminar del estudio de caso.

F 7: La investigadora

En este proyecto la investigadora –como sujeto social e históricamente situado– forma parte del campo, dado que integra el equipo docente de la institución objeto de estudio. Esto implica que estará atravesada por los problemas de la ética y la política de la investigación, por lo que “no estará libre de valores al estudiar al nativo” (Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., 2012).

Esta doble condición de investigadora e integrante de la comunidad académica de la UNS presenta fortalezas y debilidades. Las primeras, en cuanto al conocimiento del caso de estudio. Esto permite simplificar la elección de las voces y los espacios académicos a ser estudiados, los que puedan aportar diversidad a la investigación. También la cercanía personal, cierta simetría en torno al diálogo –los entrevistados sienten que conversan con un par– y, en muchas entrevistas, se perciben ciertas expresiones que dan cuenta de un territorio conocido por ambos. Por ejemplo, en las entrevistas, los docentes suelen referir a las aulas o a la sede haciendo mención al nombre de

las calles Alem o 12 de octubre, o en referencia al barrio de localización: Palihue. De esta forma, los sesgos de pertenencia institucional acompañan el fluir de la charla y aportan a la trama del diálogo.

En cuanto a las debilidades, la doble condición de docente e investigadora en el marco de esta investigación puede generar, en los entrevistados, cierta cautela en la manera en que se refieren a la institución, a otros colegas y a estudiantes. Sobre todo, en las cuestiones de orden político. Aun cuando se explicita al comienzo de cada entrevista y también en las encuestas que las identidades serán preservadas, se percibe en algunos entrevistados cierto cuidado al momento de expresarse.

F8: Limitaciones del estudio

Las limitaciones de una investigación, refiere al reconocimiento de los obstáculos que aparecieron tanto en el proceso de ingreso al campo, así como las dificultades metodológicas que amenazaban el análisis de los hallazgos. Y limitaciones en cuanto a la escritura de esta tesis. Todas las cuales han podido ser resueltas.

- Limitaciones metodológicas:
 - *Dificultades para plasmar la muestra*: tanto docentes como estudiantes, durante el comienzo del periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se mostraban reticentes a responder encuestas, dada la magnitud y el desconcierto respecto del fenómeno que se estaba atravesando a nivel general, sobre todo familiar y sanitario, así

como institucional. Finalmente, luego de recurrir a distintas estrategias de persuasión (mensajes por WhatsApp, e-mail, convocatoria a través del campus virtual) se logró consolidar una muestra relevante.

- *Falta de investigaciones previas sobre el problema:* como expresamos en el apartado anterior, la situación, sin precedentes, nos enfrentó al desafío de abordar un campo sin la posibilidad de contar con investigaciones previas. Apelamos a estudios vinculados con Educación a Distancia.
- Limitaciones en la escritura de la tesis:
 - *En cuanto a la escritura inclusiva:* aún cuando, reconocemos la escritura inclusiva, aun no hemos consolidado el habito y la precisión para mantener una línea de estilo uniforme en la escritura de la tesis. En tal sentido, consideramos que hacer visible estas dificultades, dan cuenta de un proceso de deconstrucción vigente por parte de la tesisista. Por tal motivo en algunos apartados pueden aparecer diferencias en cuanto al uso de lenguaje inclusivo.

2.2.5. Confiabilidad del estudio

Para abordar la confiabilidad en la investigación cualitativa, los procesos dentro del estudio deben informarse en detalle, permitiendo, de esta manera,

que un futuro investigador pueda aplicarlo a otro contexto. Por lo tanto, el diseño de la investigación puede verse como un "modelo prototipo" detallado.

Dadas las características de esta investigación, el diseño multimodal y la verificación espiralada nos permiten contar con varias instancias que aseguren la confiabilidad tanto empírica como de los cruzamientos teóricos-metodológicos.

A fin de resguardar la credibilidad, recurrimos a la triangulación metodológica. Por ejemplo, establecimos un cruzamiento de respuestas a encuestas y entrevistas tanto de docentes como de estudiantes. En cuanto a la honestidad de los informantes, el conocimiento del campo y la condición de docente, permiten garantizar en gran medida la honestidad de los informantes, así como también la veracidad de los datos aportados. Respecto a la transferibilidad del estudio de caso puede aplicarse a otras situaciones, con las adaptaciones necesarias vinculadas sobre todo con el marco tecnológico.

2.3 Principios Éticos

Uno de los principios rectores que guían nuestra investigación es el de credibilidad. Tanto en los componentes subjetivos: respecto a las voces de los sujetos relevantes de la investigación, como las fuentes documentales fueron seleccionadas y resistieron los criterios de fiabilidad y pertinencia en cuanto al problema de investigación.

En cuanto al posicionamiento de la tesista es preciso reconocer su posicionamiento a favor de:

- El conocimiento científico: como una construcción subjetiva, participativa
- La educación superior universitaria: plural, inclusiva, participativa, democrática y en permanente revisión crítica.

En cuanto a los desafíos que plantea esta tesis:

- Superar la ausencia de distancia epistémica: Asumir cierta deriva en medio de un contexto cambiante. Investigar en el ojo de la pandemia nos plantea un dilema: ¿cómo determinar el estado del arte?
- .Revisar nuestro proceso reflexivo de manera permanente (compromiso-distancia-involucramiento) (Guber, 2014).
- Trascender el repertorio clásico en torno a la metodología de corte cualitativo, optando por un anclaje transmetodológico, entendido como la posibilidad de recuperar estrategias de los diferentes métodos, en una construcción metodológica influida por la idea de remix. Un concepto muy utilizado en el campo artístico, en especial de la música y que hace referencia a una mezcla de composiciones cuyo resultado puede ser parcial: una versión mejorada de la obra original o una nueva obra en perspectiva expansiva. En esta tesis remixamos estrategias metodológicas propias de abordajes: etnográficos, teoría fundamentada (Grounded Theory), estudio de caso y autoetnografía, con la intención de componer un abordaje abierto a la revisión permanente. Este mismo desafío se plantea con respecto al anclaje teórico.
- Superar las tensiones en el campo de investigación: en momento de la entrada al campo de investigación, la tesisista estaba atravesando un proceso de suma tensión vinculadas con situaciones de violencia de

genero y académica, en una de las cátedras en las que se desempeñaba como docente ordinaria. Esta situación, planteó un gran desafío que implicó decisiones claves para la continuidad del trabajo de campo. Entre ellas:

- No incluir esa catedra dentro del análisis de campo, por considerar que no resultaba pertinente ni ético, dado que no representa al universo del caso de estudio.
- No referir a la situación de tensión específica dado que implicaba incorporar elementos propios de la implicación de la tesisista que podrían contaminar la muestra.

Respecto a la identidad e identificación de las fuentes, se mantuvo el anonimato de los informantes, reconociéndoles a partir de un *alias*. Para ello, recurrimos a las nomenclaturas de las ciudades y localidades de las que son oriundos los estudiantes de la UNS.

El manejo de información respeta el principio de confiabilidad y uso responsable de fuentes institucionales, así como a los acuerdos pactados.

El análisis documental referido a las decisiones institucionales que tuvieron lugar en pandemia, ha sido validado por integrantes de la comunidad educativa e integrante de los cuerpos colegiados de la UNS.

La identificación de fuentes teóricas se realizará de acuerdo al estilo de normas APA versión 6/7.

En cuanto al posicionamiento respecto al vocabulario inclusivo, recurrimos a un lenguaje no sexista, entendido como “aquel que no jerarquiza, ni excluye, ni valora más a un sexo que a otro. Procura evitar expresiones que ridiculizan, invisibilizan o minusvalorar a las mujeres, y contribuye a mostrar la realidad social tal cual es, compuesta por mujeres y hombres” (Ref.2)

2.4. Marco conceptual

Como afirma Maxwell (1996), el marco conceptual de una investigación, de enfoque cualitativo reúne los conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que dan fundamento a la investigación. A diferencia del marco exclusivamente teórico, el que se utiliza en estudios más estructurados generalmente de corte cuantitativo— el marco conceptual resulta apropiado especialmente cuando recurrimos a metodología etnográfica.

El cambio inesperado que ocurrió en la universidad a partir de la pandemia, no dio tiempo a asimilar la transformación de las aulas ni a ritualizar el pasaje hacia una nueva realidad, como tampoco permitió generar una nueva gramática, otra forma de enunciar la condición de emergencia. Asimismo, esta nueva situación, sin materialidad mediante, resulta propicia para explorar el aula universitaria como construcción socio-técnica. Decisión que nos enfrenta a una paradoja o quizás podemos pensarlo como una coincidencia, ya que al momento de ubicar los campos disciplinares en los que se sustenta esta investigación, se produce una situación semejante a lo que ocurre con las aulas: las disciplinas se entranan y los límites se borran.



Ilustración 8 - Marco conceptual - Fuente propia

Además de aportes del investigador/a: ideas, experiencias, trayectorias y conocimientos previos, el marco conceptual incluirá el conjunto de conceptos y de relaciones propuestas entre ellos. Una estructura que cuando se entrama en la narrativa etnográfica intenta representar o modelar el mundo: "cuenta una historia reveladora sobre un fenómeno" (Mendizabal, 2015). También incluye documentos para el análisis.

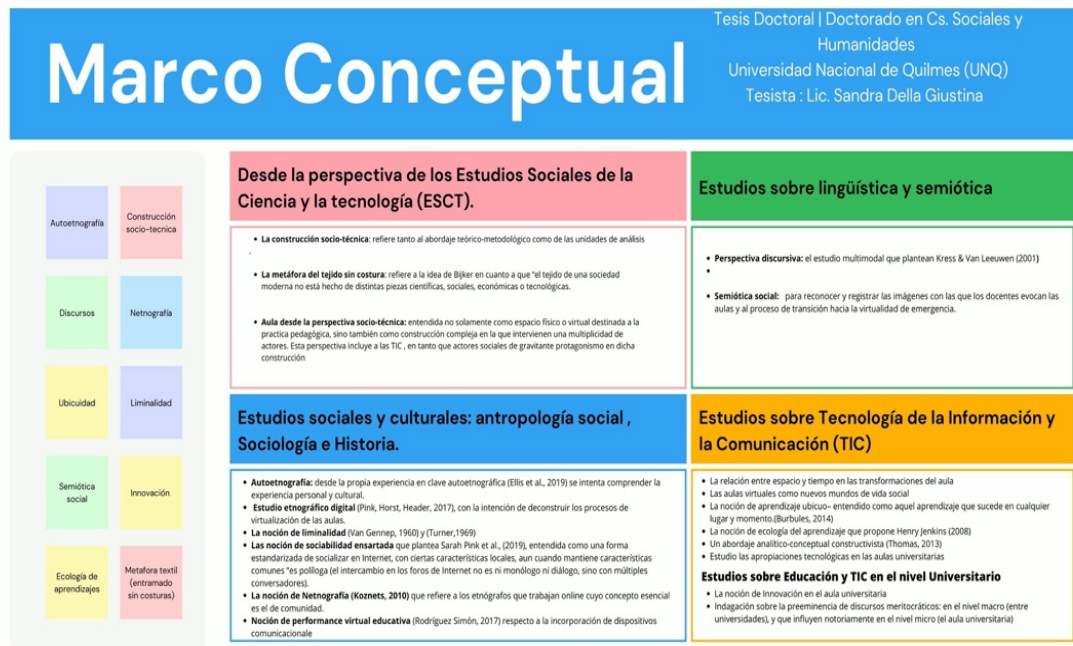


Ilustración 9- Nociones del marco conceptual - Fuente propia.

2.4.1. Desde la perspectiva de los Estudios Sociales de la Ciencia y la tecnología (ESCT).

Desde esta perspectiva se considera que las sociedades están tecnológicamente constituidas. Como sostienen Thomas H. , Fressoli y Lalouf (2013) "no hay una relación sociedad – tecnología, como si se tratara de dos cosas separadas. Nuestras sociedades son tecnológicas así como nuestras tecnologías son sociales. Somos seres socio-técnicos" (p.12).

Si bien identificamos los campos de conocimiento de origen, vale señalar que muchas de las nociones y categorías teóricas que se enuncian a continuación, evidencian una construcción disciplinar híbrida. Ej. La noción de

marco tecnológico (Bijker, 1987) cercano a la noción de paradigma de Kuhn, sostiene el funcionamiento de artefactos como resultado de una construcción social.

De acuerdo con Kreimer, P. y Thomas H (2004) los Estudios Sociales de la Ciencia y la tecnología (ESCT) son un subcampo de las ciencias sociales, cuyos actores provienen de diferentes marcos disciplinares. Desde esta perspectiva teórica analizaremos los grupos sociales relevantes en cuanto a la construcción del campo de estudio. Su validación o rechazo frente a las decisiones universitarias ante la situación de pandemia. Recurriremos a las nociones que faciliten la comprensión del contexto en el que se realiza esta investigación :

-La construcción socio-técnica: refiere tanto al abordaje teórico-metodológico como de las unidades de análisis. Thomas (2013), hace referencia a la naturaleza compleja de los procesos de cambio tecnológico y afirma que “es imposible e inconveniente realizar distinciones a priori entre la tecnología , lo social, lo económico y lo científico.

-La metáfora del tejido sin costura: refiere a la idea de Bijker en cuanto a que “el tejido de una sociedad moderna no está hecho de distintas piezas científicas, sociales, económicas o tecnológicas. Esos dobleces pueden ser vistos como hechos por los actores o por los analistas” (Thomas, H, 2013 - p.219).

-Aula desde la perspectiva socio-técnica: En esta investigación nos interesa indagar sobre el aula universitaria entendida no solamente como espacio físico o virtual destinada a la práctica pedagógica, sino también como construcción compleja en la que intervienen una multiplicidad de actores. Esta perspectiva incluye a las TIC, en tanto que actores sociales de gravitante protagonismo en dicha construcción.

Intentamos trascender la noción de aula universitaria como sinónimo de clase, para analizarla como construcción social y tecnológica compleja que incluye a las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), en tanto que actores sociales de gravitante protagonismo en dicha construcción.

Desde esta perspectiva, consideramos que en el aula, no solo convergen docentes y estudiantes, sino también, normativas, dispositivos disciplinares y de seguridad, usos, costumbres, recursos didácticos y artefactos de operatoria lineal e interactiva. Además, intervienen cuestiones de orden espacial, acuerdos sobre temporalidad, grupalidad y relaciones sociales. De esta manera, estos elementos heterogéneos conforman una red “capaz de redefinirla y transformarla de manera sustancial” (Latour, 2008; Callon, 1998).

En el sistema universitario, esas configuraciones socio-tecnológicas que constituyen a las aulas, no siempre son evidentes. En las prácticas, modalidades, relaciones y formas de habitarlas, suele quedar velada la complejidad de su configuración, y el aula queda reducida a su condición física: cuatro paredes que rodean a un pizarrón en donde se encuentran un grupo de estudiantes y docentes.

El problema que se plantea en esta investigación trasciende la mirada instrumental acerca de las TIC en el aula universitaria. Y si bien se consideran las influencias externas de carácter político, de consumo y de mercado, como sostienen Pinch y Bijker (2008) [1987], el desafío, es demostrar que los artefactos contienen –inmersa en ellos– a la sociedad, y que será necesaria una operación de tipo heurístico que responda a la imagen de “abrir la caja negra de la tecnología”. Siguiendo esta línea de pensamiento, esta investigación indaga acerca de la tecnología que conforma el aula universitaria y a su vez, cuánto del aula se constituye en la tecnología que se pone en juego en ella. Por ejemplo, aunque suelen resultar opacas en términos ontológicos, resulta sencillo y de sentido común reconocer los recursos tecnológicos que se utilizan en el aula universitaria. Cuando en una universidad pública se sostiene la gratuidad, el conocimiento colaborativo y la autonomía universitaria, cabe preguntarse qué dispositivos, plataformas de e-learning, foros o streaming, están en condiciones de sustentar esos valores y si van en línea con ellos.

2.4.2. Estudios sobre lingüística y semiótica

Desde la perspectiva discursiva, el estudio multimodal que plantean Kress & Van Leeuwen (2001), habilita el análisis del aula universitaria en su complejidad. En tanto, los aportes de Kress (2010) sobre la semiótica social resultan pertinentes para reconocer y registrar las imágenes con las que los docentes evocan las aulas y al proceso de transición hacia la virtualidad de emergencia.

2.4.3. Estudios sobre Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)

Aun en las aulas de modalidad presencial una mirada panorámica alcanza para constatar la diversidad de pantallas que las habitan: teléfonos, netbooks, notebooks y tablets. *Una* gran variedad de aplicaciones que conforman un verdadero *ecosistema de pantallas* (Albarelo, 2020) que se manifiesta e interviene, incluso, más allá de las decisiones de los docentes en torno al uso de dispositivos o aplicaciones en sus prácticas de enseñanza. Esta abundancia tecnológica se sustenta en la facilidad de acceso a los dispositivos cada vez más intuitivos, con aplicaciones de todo tipo, sobre todo en los entornos de alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012). Todo esto, a veces simplifica y, otras, complejiza los espacios académicos en los que conviven los viejos y nuevos medios (Martínez y Solanos, 2003).

-La relación entre espacio y tiempo en las transformaciones del aula presencial hacia la virtualidad: Si bien, como afirman Duarte y Sangrá (2000) “las características de la enseñanza no presencial conducen necesariamente a la inexistencia de la clase física”, por lo tanto, resulta indispensable estudiar de qué manera se produce esa transición de la presencialidad a la virtualidad. Como sostienen los autores, la nueva situación de virtualidad requiere una metodología que ha de cambiar la manera en que tradicionalmente el profesor enseña y los estudiantes aprenden:

se hace necesaria una nueva concepción metodológica más abierta, que ofrezca al estudiante las herramientas para construir el proceso propio de enseñanza - aprendizaje. Que tenga más en cuenta al estudiante como

receptor y elaborador de este contenido y, por lo tanto, que lo haga protagonista de la adquisición de conocimientos. El transmisor de información ha de convertirse en un facilitador en el proceso. Así, la técnica, la docencia, la búsqueda y la gestión serán instrumentos al servicio de la formación de los estudiantes y no finalidades en ellas mismas. (p.13)

-Las aulas virtuales como nuevos mundos de vida social que se generan y plantean nuevas construcciones sociales, culturales y académicas, las cuales abarcan prácticas de enseñanza, rituales evocativos de la presencialidad, encuentro social. (Boellstorff, T.,2012).

Asimismo, recuperamos la *noción de red*, tan referida en el estudio sobre Internet y Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) (*Castells, Manuel (1996 y 1998; Estudio de la sociedad en red)*);

Desde la perspectiva del *actor-red* (TAR) (Latour, 2008; Callón, 1998), lejos de reducir el análisis a la suma de las partes (un simple actor o una red), nos permitirá considerar los elementos en su heterogeneidad—sean estos animados o inanimados— como una trama que se sostiene durante determinado período de tiempo. Esta perspectiva se diferencia tanto de la noción de actor tradicional de la sociología —que no incluye componentes no humanos— como del concepto de red tradicional —que refiere a un ensamblaje de elementos determinados y definidos de antemano— ya que los elementos que la componen, sean estos naturales o sociales, pueden redefinirse todo el tiempo. Un actor-red es, simultáneamente, un actor cuya actividad consiste en entrelazar elementos heterogéneos y una red que es capaz de redefinir y transformar aquello de lo que está hecha (Callón, 1998).

Los aportes de Burbules (2014) respecto a la *noción de aprendizaje ubicuo*— entendido como aquel aprendizaje que sucede en cualquier lugar y momento—, la importancia de las políticas educativas y la inclusión social (Cobos, 2019), así como las consecuencias de cambios tecnológicos en la cultura y en el ámbito educativo (Dussel, 2012), y la noción de *ecología del aprendizaje* que propone Henry Jenkins (2008): sería pertinente, dado que trascienden en gran medida cierto clima de urgencia en la búsqueda de usos prácticos para incorporar las TIC en el ámbito educativo.

Afirma Jenkins:

Yo presionaré más allá del diseño de clase para alentar a los docentes a volver a imaginar qué es el aula, no simplemente en su aspecto físico, sino con el fin de incluir la comunidad en la que viven los estudiantes, y de aprender de las extensas redes digitales a través de las cuales pueden interactuar. A esto es a lo que nos referimos cuando hablamos de la ecología del aprendizaje. (p.80).

Al retomar la idea de Jenkins sobre la necesidad de volver a pensar la noción de aula, necesitamos reconstruir evidencias que permitan, desde un abordaje *analítico-conceptual constructivista* (Thomas, 2013), trascender la perspectiva instrumental respecto de la concepción de los dispositivos tecnológicos. Es decir, esto nos permite no solo abordar las cuestiones tecnológicas como determinaciones externas, sino también, desarrollar un abordaje mucho más amplio que contemple lo que habitualmente queda fuera del análisis en relación con las TIC en el aula universitaria: los procesos, las tensiones de poder que conlleva el uso de tecnología, los discursos normativos

explícitos e implícitos, las cuestiones económicas que están unidas a los dispositivos y aplicaciones, los actores que intervienen, la construcción de conocimiento, las trayectorias, entre otras cuestiones que se plantea indagar desde la perspectiva socio- técnica (Thomas, 2013, (p:217:262).

-Estudiar *las apropiaciones tecnológicas en las aulas universitarias*, y la manera en que estas se transforman en la virtualidad, intenta develar la polifonía de sentidos que se generan al operar artefactos, dispositivos y aplicaciones, así como la reposición/sustitución de algunas prácticas pedagógicas propias de la presencialidad: pizarras digitales, en lugar de pizarrón; apuntes en PDF, en lugar de fotocopias; leer y responder preguntas en base a lo leído en texto digital, en reemplazo de lectura y respuesta sobre lo leído en formato papel. Sin considerar que estos dispositivos, además de simplificar o complejizar las prácticas pedagógicas, presentan características particulares que merecen ser analizadas en profundidad, dado que subsumen nuevos y desconocidos medios constituidos como fenómenos de consumo de valor económico, estético o cultural (Eco, 1984).

2.4.4. Estudios sobre Educación y TIC en el nivel Universitario

En cuanto a la construcción de la noción de *Innovación en el aula universitaria*, interesa indagar sobre la preeminencia de ciertos discursos competitivos, que tienen lugar en el nivel macro (entre universidades), y que influyen notoriamente en el nivel micro (el aula universitaria), donde se hacen evidentes las consecuencias excluyentes de estrategias tales como los

rankings de excelencia STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) (Ref.5) , evaluaciones institucionales y otros modos tecnocráticos de gestión, que suelen calificarse como ‘innovadores’, pero que, como plantea Rodrigo García (2020), pueden resultar incompatibles con la finalidad genuinamente educativa de fomentar la inclusión.

2.4.5. Estudios sociales y culturales: antropología social , Sociología e Historia.

-*Autoetnografía*: desde la propia experiencia en clave autoetnográfica (Ellis et al., 2019) se intenta comprender la experiencia personal y cultural, para luego avanzar en el análisis con la intención de deconstruir la *trama sin costuras* (Hughes, Bijker y Pinch, 1986; 1987) entre los artefactos –las aulas universitarias– y las construcciones sociales en torno a ellas. Permite el trabajo espiralado, es decir, volver sobre los hallazgos empíricos, teóricos y metodológicos para ensayar nuevas interpretaciones.

-También recurrimos al *estudio etnográfico digital* (Pink, Horst, Header, 2017), con la intención de deconstruir los procesos de virtualización de las aulas.

-La noción de *liminalidad* (Van Gennep, 1960) y (Turner,1969) permite analizar el pasaje de la modalidad presencial a la virtualidad de emergencia en las aulas de la UNS, en las que la ausencia de materialidad, parece haber provocado una especie de pasaje incierto, de umbral , que se experimentó en primer lugar en el plano de la gestión: En menos de diez días, pandemia

mediante, se transformó la gestión y la estructura académica de una institución que mantenía un formato tradicional desde hace más de setenta años. La urgencia con la que se pasó de una modalidad de enseñanza a otra, plantea verdaderos interrogantes a los que esta tesis doctoral intenta responder.

-Noción de sociabilidad ensartada: Esta investigación nos permitirá indagar en profundidad sobre los cambios sustanciales, en cierto modo, descentrados de la práctica pedagógica, de tal modo que nos ayude a considerar también los mundos sociales que convergen en ellas. En este cometido resultan clave las noción de *sociabilidad ensartada* que plantea Sarah Pink et al., (2019), entendida como una forma estandarizada de socializar en Internet, con ciertas características locales, aun cuando mantiene características comunes “es políloga (el intercambio en los foros de Internet no es ni monólogo ni diálogo, sino con múltiples conversadores), es secuencial (las entradas secuenciadas se suceden unas a otras dentro del dominio cerrado de la plataforma de foro), asincrónica, emoticono, públicamente íntima, online/offline y política” (P. 143).

-Netnografía (Koznets, 2010) que refiere a los etnógrafos que trabajan online cuyo concepto esencial es el de comunidad. Si bien los conceptos de *red* y *comunidad* “han generado no pocos debates en torno a los estudios mediáticos digitales” (Pink, S., Horst H., Postill, J...et al. (2019)), cobran en esta investigación un doble significado: por una parte, en cuanto al trabajo del investigador y las posibilidades de acceso colaborativo a fuentes científicas de comunicación (reservorios universitarios, wikis, foros y sitios de investigación);

por otro lado, la noción de *red* aplicada al aula universitaria reconfigurada como construcción teórica, y que posibilita un nuevo sentido a la idea de comunidad constituida a la luz de la presencialidad, la que, poco a poco, va dando paso a una nueva identidad institucional.

-Noción de performance virtual educativa (Rodríguez Simón, 2017)
respecto a la incorporación de dispositivos comunicacionales tales como foros, chats, videoconferencias y aulas virtuales sincrónicas y la forma en que modificaron la vida en una universidad que se volvió líquida y ubicua.

2.5. Conclusiones del capítulo

Como en un juego de espejos, estudiar las transformaciones de las aulas universitarias en pandemia, nos enfrentó en simultáneo a la propia transformación del proyecto de tesis. Para hacer frente a este desafío recurrimos a un diseño híbrido en el que pusimos en juego estrategias metodológicas que contemplan especialmente las especificidades de la virtualidad. Estas nos permitieron dar cuenta de la polifonía de sentidos que se generan al operar artefactos, dispositivos y aplicaciones, que son propias de la investigación en modalidad presencial y que se reacomodaron hacia una nueva configuración liminal, la que, como en el caso de las aulas universitarias, pasó de la réplica casi espejada de la presencia en la virtualidad, claramente reconocible en la transformación de los instrumentos para la entrada al campo de estudio.

Estas nuevas `configuraciones metodológicas` que se originaron a partir de la ausencia de materialidad, permitieron hacer visibles los entramados socio-técnicos que posibilitaron una nueva forma de investigación científica en línea asociada al devenir de las nuevas configuraciones socio-técnicas.

CAPÍTULO 3

Las aulas de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en pandemia



Ilustración 10 -Nube de palabras Capítulo 3

3.1. Introducción

En este capítulo presentamos el estudio de caso: la transformación de las aulas de la Universidad del Sur (UNS) en pandemia. En el primer apartado proponemos un punteo sobre los sesgos fundantes del formato universitario argentino.

Desde la perspectiva de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología (ESCT), indagaremos sobre cómo las tecnologías se constituyen en

actores relevantes y sobre la incidencia del *marco tecnológico* institucional, a fin de comprender la trama de origen de las aulas universitarias a partir de los rasgos de la estructura institucional. Así también, analizaremos las tradiciones que se mantienen desde su fundación, y que, en gran medida, continúan operando en la toma de decisiones de los cuerpos colegiados, las que se hacen evidentes respecto a la transformación de las aulas universitarias en pandemia en tanto transformaciones o continuidades de las tensiones institucionales en torno a la Educación a Distancia.

3.2. Los sesgos fundantes del formato universitario argentino

El formato universitario en Argentina, como el de la mayoría de las universidades del mundo occidental, provienen del modelo europeo medieval. Como sostiene Philip Altbach (1999), aunque existieron modelos académicos no occidentales, solo la universidad islámica Al-Azhar sobrevive hoy en Egipto. “Tanto en India como en China, donde había poderosas tradiciones autóctonas de avanzada, las universidades son occidentales en su origen”.

Desde los parámetros organizativos, los patrones de estudio, las relaciones entre los profesores, los estudiantes y por supuesto el modelo de aula universitaria, aun con variantes, mantenían una base común. Incluso, la moderna universidad norteamericana, probablemente el modelo de mayor influencia en la actualidad, se erige sobre tres modelos claves: el modelo del *college inglés*; el modelo ideal de universidad alemana dedicada a la investigación de la última parte del siglo diecinueve y el modelo americano de

servicio a la sociedad. En el plano internacional, la universidad tiene mucho de imitación y adaptación. (Altbach,1999).

La universidad argentina ha seguido el derrotero histórico general, con particularidades sustanciales tanto sociales, como políticas y económicas. Su evolución no ha sido estable ni sencilla.

De la universidad de las elites, a la universidad reformista, pasando por un período de apertura con la vuelta a la democracia en los años setenta, el sistema universitario argentino, aun evidencia fuertes vestigios hegemónicos de las clases dominantes. Como explica Buchbinder (2005), esos sesgos se reconocen especialmente en los contenidos de la enseñanza y sobre todo en las formas de transmisión.

Desde el plano político, la última dictadura militar en los años setenta, dejó huellas: cierta impronta de silencio preventivo frente a las persecuciones, así como a la desaparición y muerte de docentes y estudiantes universitarios y el tono autoritario y verticalista de la enseñanza. En aquella época, quienes no emigraron, encontraron, aún sin proponérselos, dos caminos: resistir hasta donde fuera posible manteniendo posiciones académicas genuinas, o adaptarse para sobrevivir en ambientes hostiles, cuyos espacios de poder fueron intervenidos por el estado represor. Permanecer en las aulas también representaba una situación de riesgo, que implicaba no pocos cambios:

En algunos casos hubo una adaptación "pasiva" al nuevo estado de cosas existente en las universidades. En otros se trataba de resistir a la situación "desde adentro". Pero es indudable que varios de los más calificados equipos de investigación fueron desmantelados. La pérdida de investigadores impactó

sobre todo en aquellas áreas donde el reemplazo de los grupos era más difícil ya que representaban el trabajo colectivo de muchos años. (Buchbindier, 2005).

Aún cuando las instituciones universitarias realizaron cambios, innovaciones y adaptaciones constantes, sobre todo en términos de accesibilidad a la educación superior de nuevas poblaciones estudiantiles, sin embargo, es posible reconocer los sesgos de esos atravesamientos socio-históricos, incluso cuando los órganos de gobierno funcionan de manera democrática. En el caso de estudio que nos ocupa –la Universidad Nacional del Sur– estas huellas también se reconocen en la gestión académica y hasta en su arquitectura.

El aula universitaria, puede interpretarse también, como la gran metáfora de las continuidades académicas. En el imaginario de los sujetos que las habitan, siguen vigente, en gran medida, su representación material tradicional: la sala donde convergen estudiantes y profesores, con su amplitud o limitación arquitectónica, su nomenclatura y sus reglas. Cada sujeto representando un papel específico en un tiempo y un espacio delimitado.

La pandemia de COVID 19 que obligó al cierre de los edificios de las universidades, con las implicancias ya conocidas, propició también una gran posibilidad: la de expandir la mirada más allá de la materialidad de las aulas.

La cartografía que presentamos en el primer capítulo, ofrece de los sujetos, de las condiciones institucionales, de las cuestiones sociales, pedagógicas, didácticas, tecnológicas y comunicacionales, sin embargo, se

evidencia cierta vacancia en cuanto a abordajes que den cuenta de las tensiones sobre las continuidades y rupturas y sobre todo, acerca de la complejidad del entramado de las aulas en términos socio-técnicos.

3.3. Las tecnologías como actores relevantes

A partir de las experiencias de la virtualización de las aulas universitarias en la pandemia, quedó en evidencia el papel relevante de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito académico universitario, tanto en lo que respecta al proceso de enseñanza - aprendizaje, como así también, en cuanto a la gestión administrativa.

Desde una perspectiva socio-técnica, es posible pensar las aulas y las prácticas pedagógicas, como *construcciones sociales y tecnológicas complejas* en las que se entran una multiplicidad de actores.

Asimismo, es posible analizar la constitución de las TIC como parte de las aulas universitarias desde dos dimensiones: una instrumental, como mediaciones, y otra dimensión, más trascendente, como actores relevantes de una construcción socio-técnica entramada a un conjunto de normativas, vinculaciones sociales y conocimientos, así como usos, costumbres, recursos didácticos y artefactos de operatoria lineal e interactiva. También intervienen cuestiones de orden espacial, acuerdos sobre temporalidad, grupalidad y relaciones sociales.

Las TAR (Teorías del Actor Red) permiten pensar que en las aulas no solo intervienen los sujetos en su calidad de docentes o estudiantes, sino que

existen otros *actores relevantes*: por ejemplo las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) las que lejos de limitarse a su condición instrumental, intervienen de manera contundente en el entramado de las aulas, aunque no siempre se identifican como tales.

En el estudio de caso, que nos ocupa: las aulas de la Universidad Nacional del UNS, reconocemos que es imposible e inconveniente realizar distinciones a priori entre “lo tecnológico”, “lo social” (incluidas las cuestiones académicas y pedagógicas), sino que se trata de una trama sin costuras, Pinch y Bijker (2008) [1987] de una construcción socio-tecnológica.

3.4. Génesis institucional de la transformación de las aulas universitarias desde la perspectiva socio-técnica .

En el discurso de bienvenida a los/las estudiantes de la cohorte 2020 de la UNS por medio de un video breve (1':56" de duración) grabado y subido al canal de Audiovisuales UNS en la plataforma YouTube (Ref. 6), tanto el rector como el vicerrector, reconocen indicios acerca de lo que representa para la universidad la situación de pandemia.

El mensaje, que obtuvo 1340 visualizaciones y fue subido el 30 marzo 2020 propone, en tono tranquilizador, integrar a los nuevos estudiantes que recién ingresaban a la UNS, aunque también denota la forma en que la institución universitaria consideró la situación desde el comienzo de la pandemia.

En el video el rector, para dar cuenta de la situación de la universidad en pandemia, refiere a la metáfora del camino: el que "...vamos a transitar juntos. Un camino que no está libre de obstáculos pero que seguramente al final del mismo todos saldremos fortalecidos". En tanto el vicerrector asegura que "esta crisis pasará y volveremos a nuestras costumbres y a nuestros afectos".

Ambas expresiones, en una primera lectura, pueden interpretarse como un mensaje alentador, de acercamiento sincero a la ciudadanía universitaria, como seguramente fue la intención. Aunque en una interpretación más profunda, los avatares (Campi, 2017) de la autoridad universitaria puede reconocerse un significado mucho más profundo, vinculado con la forma en que las autoridades de la UNS– interpretaban la situación generada por la pandemia: considerada una anomalía transitoria en el sistema, que demanda algunas adaptaciones con la esperanza de retornar a una normalidad añorada.

Como si se tratara de un enunciado matemático, la nueva situación de la universidad se explica en el discurso institucional como un problema de lógica formal: finito, acotado en el tiempo y posible de ser remediado para poder retornar a la normalidad.

Esta perspectiva institucional respecto al retorno al equilibrio (estable o inestable) que al inicio de la entrada al campo interpretábamos, como expresiones de deseo ante la incertidumbre que provoca la situación de pandemia, se repone en la caracterización institucional de la que dieron cuenta los docentes entrevistados y que aparece también en el decir de los estudiantes en las encuestas:

La UNS es una universidad con sesgo muy técnico, muy de ciencias exactas y de ingeniería. Hay un dejo *(de)*¹ que los Humanidades son los quilomberos y mucho menos formales, pero es muy marcado. Si analizás los rectores que han tenido *(se refiere a la UNS)*. Han sido de Ingeniería Química, de Química varias veces. De Física... el de ahora que fue alumno mío. *(se ríe)* Y un economista. Uno de Humanidades es difícil que llegue. La UNS tiene eso es muy práctica, de muy baja carga ideológica. Un reflejo de la ciudad con un tono muy conservador. No tanto en la política, sino en esas moralinas vieja. Los hábitos las costumbres, las tradiciones. Entonces *(a)* la UNS le cuesta mucho correr algún riesgo. Le costo mucho abrir Medicina. Le costo mucho abrir Derecho. Porque, una carrera nueva nos va a despelotar, si lo hacemos bien. Arquitectura fue una guerra de prácticamente 20 años en los que los grupos de Ingeniería se oponían fuertemente. Por una vieja historia: su guerra permanente al profesional. Y finalmente se pudo abrir y fue con expectativas interesantes. (Prof. BAHIA – Departamento de Física- Entrevista)

Como afirma el profesor BAHIA, tanto el rector y vicerrector –físico e ingeniero respectivamente– son dos claros exponentes de la Universidad Nacional del Sur. Institución creada a partir de los requerimientos de las fuerzas vivas de la ciudad.

La UNS se funda sobre las bases del Instituto Tecnológico del Sur a mediados del Siglo XX, constituyéndose en la séptima universidad nacional del país, precedida por las de Córdoba (1916), Buenos Aires (1821), La Plata

¹ Las acotaciones entre paréntesis escritas en tipografía en bastardilla son de la tesisista con el fin de clarificar la cita textual.

(1890), Tucumán (1912), Litoral (1919) y Cuyo (1939). (Mastache, Monetti, 2014). Fundada con la impronta de la segunda reforma universitaria (Krotsch, 2009), la que se dio entre 1950 y 1985, en plena apertura de una cultura urbana de masas que apunta hacia la transformación del modelo universitario tradicional.

Las nuevas universidades se diseñaron según el modelo empresarial de la época: el financiamiento, el desarrollo de nuevos métodos administrativos, una estructura departamental, así como cambios en la estructura curricular.

[...] a partir de 1950, el modelo académico norteamericano se generaliza de la mano de una concepción del desarrollo en la cual la educación y la universidad tendrán un lugar fundamental en la formación de recursos humanos y en la modernización de la sociedad latinoamericana. Agencias como USAID, Ford y Rockefeller tendrán un papel fundamental junto a expertos que asesoran a los gobiernos latinoamericanos en materia de planificación de los modelos de Educación Superior. (Krotsch, 2009, pág. 154).

La Universidad del Sur está situada territorial y culturalmente en Bahía Blanca, ciudad de 400.000 habitantes, cabecera del partido que lleva el mismo nombre y está ubicada al sur de la provincia de Buenos Aires. Ciudad que cuenta con el tercer puerto de aguas profundas del país, con gran actividad petroquímica. Lo que conlleva un alto nivel de contaminación ambiental.

En Bahía Blanca el clima es un tema recurrente de conversación en dos dimensiones: literal climática: resulta de vital importancia conversar sobre los cambios abruptos de temperatura y viento y también como veladura de la

problemática social y/o política respecto a las cuestiones ambientales, de la que la UNS no es ajena:

Bahía Blanca se caracteriza por ser ventosa con flujo predominante de los sectores Norte y Noroeste y velocidades medias de 24 km/h. Dentro de la ciudad las velocidades medias horarias del viento son un 30 % inferiores a las registradas en el aeropuerto cercano de Espora. Este hecho provoca en los habitantes de la ciudad una sensación de *desconfort* que se acentúa en algunos sitios de la misma. Durante el verano esa sensación es más notoria debido a la rotación diurna del viento provocada por la brisa de mar, a lo que se suma el polvo en suspensión que cubre el centro urbano.

Debido a la rugosidad urbana, a la canalización de los vientos en las calles (*efecto corredor*) como así también por influencia de la isla de calor que origina vientos térmicos, la ciudad modifica la velocidad y dirección del viento. Al circular el aire entre los edificios se genera turbulencia y vórtices que perturban el desplazamiento de los habitantes. Dicho flujo se modifica constantemente en función de la forma, altura y disposición de unos con respecto a los otros. (Capelli de Steffens, A., et al., 2006)

La centralidad del tema climático en la conversación cotidiana, en cierto modo explica también, la recurrencia de metáforas e imágenes climáticas que aportan docentes y estudiantes para graficar las aulas en situación de pandemia.

En cuanto a los aspectos organizacionales, desde su fundación, la UNS creció sostenidamente hasta nuestros días, en una estructura

departamentalizada, que según indica en su sitio web, www.uns.edu.ar “le permite la flexibilidad y transversalidad en el conocimiento. Así, las unidades académicas no deben crear para sus carreras las materias que otras dictan para las suyas, lo que permite a los alumnos cursarlas en ellos”.

Los primeros Departamentos creados fueron Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Matemática, Ingeniería, Humanidades y Química.

En la actualidad son 16 los departamentos (Agronomía, Biología/Bioquímica y Farmacia, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería de Computación, Derecho, Economía, Física, Geografía y Turismo, Geología, Humanidades, Ingeniería, Ingeniería Eléctrica y de Computadoras, Ingeniería Química, Matemática y Química) más una unidad académica de nivel superior (Escuela Normal Superior) y tres escuelas pre universitarias (Normal, de Comercio y de Agricultura), con un importante despliegue de propuestas de Extensión Universitaria, acuerdos con instituciones empresariales y organismos de gobierno, así como carreras de posgrado.

A lo largo de setenta años, la UNS se ha expandido territorialmente (llega a localidades de la región), abrió nuevas sedes y un campus en la zona más alta de la ciudad.

La matrícula de estudiantes activos es de 28.303 (Ref.3) los que mayoritariamente están distribuido en los departamentos de (Biología, bioquímica y Farmacia; Ciencias de la Administración; Ciencias de la Salud, Derecho; Geografía y Turismo) .

Si bien abarca un amplio abanico de carreras de grado y posgrado, vinculadas con ciencias exactas, geográficas, incluidas ciencias médicas sociales y humanidades, su carácter de origen, fuertemente anclado en las disciplinas racionalistas, se mantiene hasta nuestros días y se reconoce en la forma de ejercer el poder político y la toma de decisiones que se ha mantenido desde su fundación:

Una de las primeras medidas tomadas por las autoridades fue la designación del ingeniero Segundo Fernández Long y el doctor Raúl Selva al frente de las facultades de Ingeniería y Química y la aprobación de un estatuto que establecía como objetivo : propender a la difusión de las grandes corrientes de la cultura, a la investigación científica y a la formación profesional y técnica, esta última contemplando preferentemente las cuestiones argentinas en general y de la zona sur en particular, sobre todo en su aspecto económico. Nuevamente el perfil de institución que se planteaba era el de una universidad inclinada a la formación científica y con un sentido utilitario que favoreciera el desarrollo productivo del sur argentino". (Marcilese, 2006).

Paradójicamente los departamentos con menor numero de estudiantes activos: Matemáticas (238 estudiantes activos); Física (378 estudiantes activos) y Química (493 estudiantes activos) junto con las ingenierías, representan las voces fuertes en torno a las decisiones respecto a la impronta de la gestión académica. La forma en que se considera la perspectiva tecnológica en las aulas pueden darnos algunos indicios sobre su entramado institucional.

3.4.1. El marco tecnológico de la UNS

Si bien, el problema de investigación de esta tesis no amerita avanzar hacia una revisión crítica respecto a las cuestiones institucionales, reconocer el *marco tecnológico* en la que está inscripta la UNS, nos permite avanzar sobre el contexto institucional de sus aulas, las que representan el centro de esta investigación, el que permitirá ampliar su representación trascendiendo los abordajes tradicionales, anclados en “la sociedad” o “la tecnología”, como asuntos separados.

La noción de *marco tecnológico*, como sostiene Hernán Thomas (2014), es un concepto teórico-analítico que permite evidenciar la complejidad del análisis. Se trata de una noción de carácter heterogénea que involucra tanto artefactos, como valores culturales, teorías científicas, protocolos de testeo o conocimiento tácito” (Thomas, 2013). Y que intenta superar la dicotomía entre sociedad y tecnología.

El *marco tecnológico* no es una noción fija, ni reside en algún componente, es interno al conjunto de interacciones que se producen entre los integrantes de los grupos sociales. Por tal motivo se encuentra en permanente movimiento, evidenciando una dimensión de poder que es referenciada de modo relacional: ejercido antes que poseído, ubicuo y presente en todas las relaciones e interacciones.

El profesor MONTE, compara a la UNS con un calidoscopio en cuanto a las formas de abordar el conocimiento.

He tenido la suerte de ver distintos departamentos y cada uno es como un país diferente. Y la caracterización resulta elocuente: por ejemplo, si vas de Computación a Humanidades es como moverte de EEUU a España. Entonces

encontrás la gente que vive bien la vida, se ríe la pasa bien, disfrutan y los *Computación* que son mas aburridos, trabajan de una manera mas estructurada o sea lo mismo que tenés a nivel cultural lo tenés a nivel de los departamentos.

Me ha pasado de estar en una reunión de comisión donde hay representante de todos los departamentos y es como un calidoscopio de la raza humana. Estamos todos marcados por nuestras particularidades y disciplinas. (Prof. MONTE- Departamento de Ciencias de la Computación - Entrevista)

En tanto la profesora CARHUE reconoce que hay diferencias entre una carrera o un departamento y otro. “Por lo menos lo que me plantean los alumnos es que en algunos departamentos es mas fácil acercarse al docente, o plantearle alguna duda y en otros el docente establece una distancia, como una jerarquía. Digamos mucho mas jerárquico y mucho mas alejado del alumno, cosa que desanima”. (Prof. CARHUE – Departamento de Economía - Entrevista).

Más allá del régimen democrático que regula la vida académica de la UNS, el *marco tecnológico* en el que está inscripta, que se evidencia en la preponderancia de las lógicas de las disciplinas tradicionales y la dicotomía entre “los técnicos” y “los humanos” –como los clasificaba con una cuota de humor el profesor BAHIA–, así como el reconocimiento de los *actores sociales relevantes* respecto al ejercicio del poder académico, aparecen, no solamente en la forma de concebir las modalidades académicas, además, en la toma de decisiones políticas acerca de la pandemia, reflejadas, en gran medida, en las estrategias utilizadas por los docentes para resolver el cambio de modalidad de

cursada, así como en los discurso y expectativa de los docentes, actores relevantes claves en cuanto a la transformación de las aulas y en el decir y sentir de los y las estudiantes.

Es la noción de *marco tecnológico* la que habilita el análisis socio-técnico en dos dimensiones: una en respuesta a la *anomalía*, sea esta real o imaginaria: la que permite explicar por qué en momento de la toma de decisiones para dar respuestas innovadoras ante la pandemia, se recurre, con particular insistencia, a la lógica de la linealidad: pensar un problema finito, que entorpece el “normal” funcionamiento del mecanismo (UNS) y que implica medidas transitorias hasta que finalmente se resuelva y todo el sistema vuelva a funcionar “normalmente”, aún cuando por ejemplo, la UNS disponía de mecanismos institucionales de Educación a Distancia, como para aprovechar la oportunidad de transformación genuina.

Y una segunda dimensión de análisis, relacionada con la *flexibilidad interpretativa*, para representar a las aulas, que en el caso de la UNS parece restringida a veces a *la materialidad* (espacio de paredes, pizarra, bancos, etc.), y en otras ocasiones a *las interacciones sociales* (entre estudiantes y profesores) que se producen en ellas. *Flexibilidad equilibrada* por un *marco tecnológico binario*, que rige las formas de interactuar con las tecnologías, hasta el límite de invisibilizarlas: como ocurre con las plataformas de streaming , los reservorios para el trabajo colaborativo en red, (Drive, Dropbox, Mega) entre otros servicios aparentemente gratuitos que operan, en la gran mayoría de los casos, acríticamente, dentro de las aulas sin que se expliciten sus reglas o se debata su uso críticamente.

Las aulas cerradas por COVID-19 se reemplazaron por aulas virtuales en plataforma Moodle y por aulas sincrónicas en plataformas de streaming, operadas en la mayoría de los casos por lxs auxiliares docentes.

En cuanto a lxs estudiantes, habituados a cierto folklore académico vinculadas con la cursada presencial, evidenciaron una notable orfandad producto de las nuevas condiciones de cursada. La que, en un primer momento parecía una demanda únicamente material respecto de la disponibilidad de dispositivos tecnológicos ,como clave en cuanto a la batería de respuestas necesarias frente a la pandemia, aparecieron con notable intensidad las reacciones vinculadas con los cambios en las ritualidades académicas que se ponían en juego al momento de pensar la transformación de las aulas.

Como si hubieran derribado un muro que impedía la visión panorámica, la pandemia obligó a encontramos frente a frente con recursos que desde hace más de veinte años la universidad ofrecía: plataformas digitales y virtuales, un área audiovisual con equipos de grabación y archivo fílmico y sonoro. Desde hace unos años, también dispone de una radio AM y estudio de televisión. Sin embargo, más allá de la disponibilidad institucional de dispositivos tecnológicos, no se hicieron evidentes como actores relevantes en las aulas, las que continuaron regidas por un marco tecnológico institucional anclado en la lógica del libro impreso y los sustitutos: las fotocopias de capítulos.

3.5. La Educación a Distancia en la UNS

Si bien en el estatuto de la UNS se reconoce como una universidad de modalidad presencial, en los últimos años, en consonancia con lo acordado en

el ámbito del Consejo de Universidades (CU), institución que es considerada como el Parlamento del sistema universitario, ámbito de debate y acuerdo por excelencia entre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), los representantes de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) y del Consejo Federal de Educación (CFE) y presidido por la cartera de educación, (Ref.4) la UNS accedió a la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia (IF-2017- 10070568-APN- SECPU#ME), dado que habían surgido algunas propuestas de educación virtual, puntualmente, capacitaciones y/o formaciones que se gestionaban desde Continuar: un programa de educación a distancia que se implementaba en modalidad a distancia virtual en la UNS .

Como afirma la profesora RETA, desde la perspectiva instrumental la UNS siempre ha estado bien equipada, con plataformas de código abierto, para formaciones docentes y de posgrado. Ha invertido mucho en dispositivos tecnológicos que funcionan bien. Sin embargo “desde lo pedagógico, didáctico y académico siempre ha sido muy conservadora”. La docente recuerda su propia experiencia como estudiante de la UNS:

Siempre cuento que como estaba en el campo y quería hacer carreras a distancia, llamé a la UNS y la persona que me atendió me dijo que no se dictaban carreras a distancia porque esa era una universidad seria. (Prof. RETA – Departamento de Ciencias de la Educación e Integrante de la Dirección de Educación a Distancia).

La profesora RETA, describe a la UNS como una institución

conservadora, que considera a la Educación a Distancia en un status más bajo, dado que aun con las demandas en pandemia, si bien las decisiones políticas acompañan desde el discurso, falta inversión concreta: al momento de realizada la entrevista RETA da cuenta de que “se creó la Dirección de Educación a Distancia y todavía no tiene presupuesto”.

Al momento de declararse la pandemia de COVID 19, el Sistema integral de Educación a Distancia de la UNS (SIED-UNS), protocolo que integra el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamientos, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas educativas a distancia, se encontraba aprobado con algunas observaciones por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Aún no estaba implementado a pleno y tampoco contaba con un estamento de gestión, el que recién a mediados de 2020, comenzaría a cobrar forma como Dirección de Educación a Distancia en jurisdicción de la Secretaría Académica. Es así como la organización de todas las acciones vinculadas con la virtualización académica, estuvo asistida por la CAED (Comisión ad-honorem de Educación a Distancia), Integrada por la Secretaria Académica, la Secretaria de Posgrado, un integrante del programa Continuar UNS. Y un representante de cada unidad académica y un suplente.

Como recuerda la profesora RETA, toda esa tarea se realizaba ad honorem, “dado que es obligación de nuestros cargos, participar de comisiones”.

La gestión de la Educación a Distancia, tal como los diversos procesos dentro de la Universidad, supone la toma de decisiones a nivel de la organización, que en muchos casos no permite la adecuación de estructuras, reglamentaciones, funciones y sistemas.

La gestión debe emprender un convencimiento basado en las concepciones epistemológicas y normativas de aquellas personas que se encuentran en lugares de toma de decisión, cuestiones a veces muy complejas. En relación con estos aspectos, es importante establecer “nuevas y más eficientes modalidades de gestión universitaria” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016, p. 145).

También es preciso considerar cuestiones de política partidaria. Como señala la profesora ROCA, integrante de la Asesoría Académica de la UNS, la que formalmente integra la CAED. Ella recuerda, que esa comisión, se creo cuando estaba en el poder otra lista política, y que al cambiar la gestión cambiaron también los ejes de poder disciplinar:

En ese entorno participamos en algunos espacios de consulta. En esa comisión quienes conforman no tienen formación en Educación, son Ingenieros en computación o ingenieros químicos, y todos tocan de oído sobre Educación. Sigue pasando lo que decía antes, sobre “la dura universidad”, donde se intenta trabajar en Educación a distancia desde una mirada de la Modernidad de la educación, de la trasmisión de los saberes, desde que el estudiante debe hacer las cosas que dice el docente. Todo este modelo tradicional que se quiere aggiornar usando el vocabulario de la educación a distancia. Eso fue en la primera etapa, ahora al asumir otra lista, la actual, ahí en realidad, ubicaron

gente de la misma lista. Por ejemplo, la coordinadora de la CAED, es de la misma lista de la gestión a cargo. Hay atravesamientos políticos partidarios. No le quito mérito, pero depende de que lista se hace o no determinada acción. Quiero mostrar que es un juego político partidario que se da siempre. (Prof. ROCA. Departamento de Ciencias de la Educación – Integrante de Asesoría Académica UNS).

3.6. Conclusiones del capítulo

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí y como veremos en capítulos siguientes, el *marco tecnológico* de la UNS mantiene los rasgos tradicionales y esto explica por qué, aún disponiendo de un SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia) protocolo que habilita a las universidades argentinas al dictado de clases en modalidad a distancia, recién en 2021 constituyó la Secretaría de Educación a Distancia. Al momento de decretar el aislamiento preventivo y obligatorio la UNS contaba con el SIED aprobado, aunque no implementado, salvo para algunas instancias de formación alternativa.

CAPÍTULO 4

La construcción discursiva y semiótica en torno al aula universitaria. La mirada de los docentes



Ilustración 11- Nube de palabras Capítulo 4

4.1. Introducción

En este capítulo analizamos las construcciones discursivas y semióticas de los docentes de la Universidad Nacional del Sur (UNS) acerca del aula universitaria, registradas durante el proceso de transformación institucional a partir de las nuevas condiciones impuestas por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). El registro de las voces docentes se realizó desde el momento de la toma de decisión institucional respecto al cierre de las sedes universitarias, comienzo del primer cuatrimestre de clase 2020. Período en el que se impuso modificaciones por parte de los departamentos y de cada

cátedra en particular, así como el desarrollo de nuevos formatos pedagógicos además de un cambio sustancial en la modalidad de cursada para asegurar la continuidad académica. Y abarcó hasta mediados del segundo cuatrimestre de cursada 2020.

Desde la perspectiva discursiva, el estudio multimodal que plantean Kress & Van Leeuwen (2001), habilita el análisis en su complejidad social y discursiva. En tanto, los aportes de Kress (2003) sobre la semiótica social resultan pertinentes para reconocer y registrar las imágenes con las que los docentes evocan las aulas en el proceso de transición hacia la virtualidad.

Indagaremos sobre las huellas del proceso de adaptación, cambio y resignificación al que se enfrentaron los docentes de la UNS, tomando como eje del análisis la noción de aula y las formas y modos de “interpretarlas”, ya sea, como nuevas configuraciones o como continuidades de la presencialidad.

El análisis de las encuestas y entrevistas, muestran diversas enunciaciones para referir al aula universitaria: como espacio de práctica y como normalidad apegada a las tradiciones universitarias. Las aulas también aparecen como una preocupación especialmente sobre las nuevas formas de interacción.

4.2. La construcción discursiva de los docentes en torno a la noción de aula universitaria en la virtualidad.

Nuestra indagación sobre el discurso de los docentes intenta recuperar las enunciaciones e imágenes y aquellas construcciones discursivas que

emergen ante la nueva situación de virtualidad acerca del aula universitaria, al momento de inicio del ciclo académico 2020; durante el proceso de implementación de la nueva modalidad –al final del primer cuatrimestre–y en los momentos finales del ciclo académico del mismo año.

Más que definiciones argumentadas desde sus marcos disciplinares, nos interesaban recuperar especialmente los aportes y reflexiones cercanas al sentido común. Dado que como afirma Tony Trew (1983) [1979] "toda percepción supone alguna teoría o ideología y no hay hechos 'crudos' ininterpretados, ateóricos". En todos los casos se trata de "sistemas de conceptos" utilizados para explicar los acontecimientos "en su ubicación dentro del contexto de patrones, estructuras y causas". (pág.3)

Cómo ya fue explicado en capítulos anteriores, aunque consideramos pertinente reafirmarlo en cada apartado dada su contundencia, la pandemia de COVID 19 representa uno de los fenómenos más disruptivos de la historia universitaria. Nunca antes se habían cerrado de manera abrupta y simultánea la mayoría de los edificios universitarios del planeta. La magnitud global del problema sanitario, demandó adaptaciones en gran parte de las actividades de la vida cotidiana. Se trata de una situación inédita, jamás, antes experimentada. Y la necesidad de adaptaciones profundas en todos los órdenes de la vida, impactó y de manera contundente el campo de la educación superior universitaria. (González Pérez y Venier, 2020).

Al comienzo del año académico, los docentes reconocen que el desafío que impone la situación de virtualidad de emergencia, los enfrenta a una gran *anomalía* que altera por completo la rutina académica.

Como explica Trew (1983) [1979] es frecuente reconocer *anomalías* tanto en lo que respecta a teorías científicas, como también a los sistemas de ideas menos complejas, por ejemplo en las percepciones cotidianas del mundo tanto en el plano social como “natural”. Generalmente cuando se trata de anomalías menores, son descartadas o consideradas errores del sistema, pero cuando se trata de “*anomalías serias*” es necesario encontrar una resolución del conflicto, “ya sea cambiando la teoría, o ya reinterpretando el acontecimiento de tal modo que se presente después de todo como la clase de cosa que era justamente de esperarse.”

En el caso que nos ocupa—el discurso de los docentes de la UNS frente a la virtualización de emergencia— dan cuenta de *una gran anomalía*, que es necesario afrontar, aunque se manifiestan distintas miradas sobre la forma de asumirla:

Hay un gran esfuerzo de los docentes, a veces sobrehumano, con muchas horas, diría en lo personal el doble que en el caso presencial, requiere mucha organización, mucha planificación y orden. El docente quedó muchas veces solo y nadie nos respondió cómo adaptar *Google Meet* o grabar y colgar algo en *Youtube*. Te dicen...es fácil...pero cuando lo haces (*la plataforma*) te pide indicar teléfono, cuenta, datos... Y hay que poner lo personal (*se refiere a la información*) y no sabés que hace YouTube con eso. (Prof. BAHIA – Departamento de Física - Entrevista)

El profesor BAHIA da cuenta de la sensación de soledad e incertidumbre ante las nuevas reglas de juego, en el que los límites entre lo personal y profesional se vuelven opacos. Y la tecnología aparece en el discurso por un

lado en clave de inclusión cuando afirma que “la no disponibilidad de Internet implica otro tipo de desnutrición” . Sostiene que los estudiantes piden clases grabadas y que eso no es tan fácil dado que se trata de archivos enormes que se deben manejar o con Drives o Dropbox . La conectividad aparece también en su discurso como un tema complejo porque, según afirma, no todos tienen WIFI rápida o internet de fibra óptica, algunos solo celular y muchos estudiantes no tienen notebook. Y en este punto destaca la importancia de “volver a Conectar Igualdad”. Se refiere al programa Conectar Igualdad que ofrecía una computadora a cada estudiante. El mismo había desactivado y se encontraba en estudio de las autoridades nacionales de la cartera de Educación la posibilidad de reactivar el proyecto.

También refiere a la necesidad de pensar las cuestiones tecnológicas como políticas de estado:

[...] los servicios de internet y telefonía deberían ser declarados servicios públicos esenciales, hoy internet es como tener luz, quien no lo tiene está en clara desventaja, sería como una nueva forma de "desnutrición". [...] La conectividad 5G debería extenderse a todo el país de manera prioritaria, lo mismo que servicios de internet satelital. Obviamente disponer de Arsat y los satélites nacionales es clave para la conectividad. debería utilizarse más transmisión por TV abierta y que esta sea de tipo digital TDA, también olvidada desde 2015 a 2019. (Prof. BAHIA - Departamento de Física - Entrevista)

El profesor TORNQUIST también hace alusión a la cuestión política y a dos tipos de desconexiones: la de los estudiantes que “quedan afuera con esta modalidad por la falta de dispositivos y de conexión”. Y la de los “profesores

que están como desconectados de la realidad de los estudiantes, sumando algunas herramientas tecnológicas sofisticadas, sin pensar antes quiénes son los receptores”.

Lejos de resolver la *gran anomalía*, las adaptaciones institucionales que propuso la UNS ante lo que denominaron institucionalmente como “*educación remota de emergencia*”, aparecen en el discurso de los docentes como paliativos transitorios, casi como una tienda de campaña que permite sobrevivir en la intemperie, pero que nadie espera habitar más de lo debido.

Creo que es muy difícil hablar de esto como una aproximación al aula virtual ya que lo que pasa en cada casa debido al COVID es muy diferente a lo que sucedería si el dictado fuese virtual pero con un entorno normalizado. La manera en la que los alumnos podrían gestionar sus clases considero variaría altamente. (COPETONAS- Integrante de Secretaría Académica - Encuesta inicial – Marzo 2020)

Sin embargo, desde el principio de la pandemia, algunos docentes vislumbraban una oportunidad de cambio positivo:

Es difícil evaluar dos variables simultáneamente. El cambio de modalidad se ha implementado abruptamente debido al COVID y en el contexto de una pandemia. Puede ser una experiencia valiosa para quienes tengan la posibilidad de entenderlo y transitarlo como una oportunidad para aprender y mejorar.(Prof. SIERRA - Encuesta inicial – Marzo 2020)

Asimismo, aparece también, cierta resistencia docente ante el intento de parte de la universidad de resolver la *anomalía* por la vía del reemplazo de las

aulas presenciales por virtuales: la experiencia de pérdida de la presencialidad. “Nada reemplaza lo presencial en Educación” –dice el docente GUAMINI. En tanto PRINGLES enfatiza: “se empobreció la clase, se perdió lo rico del intercambio”. La contundencia de la expresión, resuena a ideas de sentido común.

Por su parte, VILLARINO, profesor del departamento de Economía de la UNS, – desde una perspectiva más pragmática –coincide con PRINGLES. Su preocupación tiene que ver con la dificultad de entendimiento por parte de los alumnos. Se pregunta cómo se pueden hacer aclaraciones a las dudas que se plantean. Reconoce que “Ideal sería un complemento como trabajamos ahora. Por supuesto que recién tenemos esta problemática y seguro rápidamente se irá perfeccionando”.

A medida que los docentes comenzaron a experimentar nuevas estrategias y a explorar las plataformas virtuales –las mismas que están disponibles en la UNS desde 2003–, la percepción de *anomalías* poco a poco fue mutando. En algunos casos como oportunidad de cambio –que trascendieron el plano universitario:

El contexto de aislamiento me ha obligado a dejar de lado mis prejuicios tecnológicos y animarme a usar plataformas y lenguajes que, claramente, no son de mi generación. No solo me refiero al ámbito laboral, sino también al ámbito de las relaciones sociales (Facebook, Instagram, YouTube, Tiktok, videollamadas grupales, etc.), y ha despertado en mí un interés y una curiosidad muy movilizadoras. (Profesor CHASICO – Departamento de Agronomía - Entrevista).

4.3. Del aula presencial al aula virtual en clave etnográfica.

La transición de la presencialidad a la virtualidad supuso verdaderos desafíos de distinta índole :institucionales, de gestión y hasta arquitectónicos . En el caso de lxs docente, pensar las aulas desancladas del espacio físico, implicó no pocas adaptaciones, tensiones y reconstrucciones de prácticas, vínculos y rituales, dando lugar a nuevas configuraciones socio-técnicas que se advierten tanto en las encuestas como en las entrevistas.

Las aulas universitarias convertidas en verdaderos ecosistemas de pantallas (Albarelo, 2020), reafirman la idea de interfaces en las que operan plataformas de streamings, espacios en Google, Zoom, así como cuentas personales de los docentes, incorporando a su vez, normas de uso externas a la institución universitaria, las que se aceptan en un *clic*, con la premura que implica darle forma a los nuevos espacios virtuales donde transcurren las clases.

Sin embargo, aunque no se puede soslayar la influencia de estos nuevos actores relevantes, que se incorporan a la escena académica, ni las nuevas reglas que imponen, ni en las encuestas ni en las entrevistas a los docentes aparecen evidencias críticas de estas nuevas configuraciones, ya sea como una problemática generalizada, o como tema de debate. Por ejemplo: conectarse y volver a conectarse si usamos cuenta personal de plataforma *Zoom*, implica nuevas reglas de convivencia y comunicación en la clase. Compartir códigos de acceso a plataformas con los estudiantes implica variaciones en el manejo del poder y la responsabilidad.

Asimismo, estos nuevos entramados socio-técnicos se reconoce en las entrevistas como nuevas incorporaciones al vocabulario universitario: “desmutear”; “meeting”. Y expresiones tales como: “compartir pantalla”, “estar conectado”, “apagar cámara”, “activar micrófonos”, “renombrar”, entre otros neologismos.

El pasaje de la presencialidad a la virtualidad quedó reflejado en las imágenes que aportaron los docentes entrevistados. “La sensación de cambio abrupto. “Un paisaje con viento. No con mucho viento, con algo de viento, no es un huracán o un Tsunami”. Con esta metáfora VILLARINO, profesor adjunto de Actuación Judicial del quinto año de la carrera Contador Público de la UNS, da cuenta de su experiencia de enseñanza en tiempo de pandemia. Y agrega una referencia geográfica: “Encima en Bahía Blanca no podemos negar al viento. Esto no es una playa del caribe, acá nunca sabés si viene una ráfaga de 20 o 100 km por hora”. Y esa aclaración climática le sirve para mostrar los vaivenes “como que hay ciertas pausas, ciertas inseguridades, no sabés si llegas o no”.

VILLARINO es docente universitario, desde 1999 en que ganó el concurso como Auxiliar categoría A, hasta llegar a su cargo actual: Profesor Adjunto.

Aún cuando se da cuenta de ser un avezado piloto de tormentas, experto en su especialidad profesional y como docente en temas de su disciplina, no duda en reconocer que la virtualidad le resulta traumática. “Cuando vos tenés una cuota de responsabilidad y no querés fallarle a la gente se te hace traumático. Eso es lo que me pasó a mí” – luego hace un silencio y

baja la cabeza. Estamos conversando durante los primeros días de un año académico que comenzó con retraso por pandemia.

Respecto al nombre a este proceso de cambio que tuvo lugar en la universidad a partir de la situación de pandemia, VILLARINO apela a dos adjetivos “desprolijidad” e “incertidumbre”. Sostiene que no sabían cómo iban a reaccionar los estudiantes. Dice que lo que más le costó fue conocer el funcionamiento de las nuevas plataformas. Al momento de la entrevista, aún se notaba abrumado por la circunstancia, y es posible reconocer en su relato los vaivenes de la incertidumbre. De pronto corta el silencio con un comentario esperanzado: “después de toda esta experiencia quedan cosas positivas: saber que te podés manejar a distancia y que los alumnos pueden estudiar igual”.

VILLARINO parece trascender la coyuntura de emergencia para abrirse a la posibilidad de pensar en diferentes modalidades académicas que conjuguen la presencialidad con la virtualidad.

A pesar de que el profesor VILLARINO se auto percibe como “analfabeto tecnológico”, reconoce que usa computadora, aunque se apura a aclarar que “nada fuera de las aplicaciones comunes como *Word*, *Excel* y celulares en algunas circunstancias”. Asume que disponían de plataforma *Moodle* para las clases desde hacía un tiempo, aunque eran los auxiliares de cátedra los que la operaban. Sobre el final de la entrevista aporte una idea que en ese momento inicial parece de autoconvencimiento, pero que luego va a repetir en varios intercambios por WhatsApp que mantuvimos sobre fin de año: “*Zoom* me cambió la vida”.

A VILLARINO le preocupa la abundancia de pantallas y las nuevas

realidades que convergen en el aula virtual. Ante la pregunta sobre la diferencia que encontraba entre el aula presencial y el aula virtual, da cuenta del desanclaje de la territorialidad institucional que implica la virtualidad. La universidad llega al sitio donde está el estudiante y en una región con ciudades a escala humana, implica la intervención de otras subjetividades ajenas a lo académico:

“Mientras el aula presencial es un espacio donde se concentra la gente (se refiere a los estudiantes) en el aula virtual estoy llegando a 100 lugares distintos. No es un lugar, son 100 lugares. Donde además yo me imagino que pasa el padre y le dice al alumno “uh mirá a este lo conozco”; o “este dice tal cosa o tal otra”. Porque “realmente vos estás entrando al espacio. Es como dar clase al mundo, estás dando clase a una serie de lugares distintos”. (Profesor VILLARINO – Departamento de Administración - Entrevista).

En cambio CHASICÓ, docente del departamento de Agronomía de la UNS, si bien, no se considera un experto en tecnología, se define como “un explorador”. Dice que aprendió de sus hijas. “Ahora sí apreté el acelerador y hasta me hice un Tik Tok y mis hijas se asombran”—dice con orgullo.

A la hora de describir el proceso de adaptación del aula presencial al aula virtual en situación de pandemia, CHASICÓ afirma que lo que más le costó resolver tuvo que ver con la mirada en el aula:

(...) cuando yo doy clase por video, por una cuestión de conectividad muchos apagan el micrófono y la cámara, entonces hay momentos que me pone medio mal, me desconcentro. Uno termina hablándole a una pared, me desconcierta, no sé a quién le estoy hablando. (Prof. CHASICÓ – Departamento de

Agronomía - Entrevista)

A CHASICÓ le preocupa la calidad de la interacción con los estudiantes: perder esa conexión visual que existe en el aula presencial, porque en esa situación se monitorea si los estudiantes se aburren, si no entienden. “Acá— dice— refiriéndose al aula virtual sincrónica, es todo lineal, expositivo y eso a mi me genera un problema. Las clases son ahora más lentas. Por eso muchas veces paro, les pregunto, les pido que opinen, que prendan la cámara. A ver si están (*se ríe*) uno hasta fantasea con que tal vez se fueron...”

Cuando le solicitamos a CHASICÓ una metáfora que represente el proceso que tuvo lugar ante la pandemia recurre a la idea de *Descubrimiento*:

...porque me obligó a conocer un montón de herramientas. Por ejemplo, yo antes pensaba que usaba el Moodle, y ahora me doy cuenta que solo subía archivos. Ahora estoy haciendo páginas wiki, estoy tomando exámenes virtuales, hago chat, es fantástico. Y realmente lo voy a seguir haciendo cuando pase esto. El tema de grabar las clases, también lo exploré. Me hice un canal de YouTube y hay cosas que subo, cosas que si me decías en febrero no tenía ni puta idea. Me permitió descubrir un mundo que no imaginaba. (Prof. CHASICÓ – Departamento de Agronomía – Entrevista)

CARHUÉ es profesora de Econometría en el Departamento de Economía de UNS desde el 2000 y profesora titular desde 2013. En cuanto a su vínculo con la tecnología dice contar con habilidades tecnológicas: maneja las herramientas que necesita para su materia que tiene un gran componente matemático. “Es como la estadística pero aplicada a la economía”, dice mientras sonrío, como quién está repitiendo una letanía.

En cuanto a la experiencia de pasaje del aula presencial al aula virtual, CARHUE hace alusión a la complejidad del entramado: la necesidad de repensar la práctica pedagógica que tiene lugar en el aula, a la vez que se reconstruye el contorno tecnológicos que tuvo en cuenta en la toma de decisiones para su propuesta:

A mi me puso nerviosa al principio porque me imaginé dando clase por Zoom o el dispositivo que fuera, teniendo que pasar todas las ecuaciones a un PPT. –Y dije ¿qué hago? ¿las paso por Zoom? ¿hago algo sincrónico? ¿pero qué pasa si por ejemplo, los alumnos empiezan a preguntar y entonces la clase se hace larga...? Y además esas cuestiones a las que a uno se le cae la conexión... “aceptalo” (*lo dice como pensando en las interrupciones de los estudiantes en medio de la clase virtual*) otro que pregunta –‘por qué sumó y no dividió?’. Otro que empieza a hablar cuando se queda congelado... y dije no se puede para la materia técnica hacer todo sincrónico. Para esta materia decidí hacerla grabada, vi tutoriales porque nunca había grabado nada. Los grabé y pasé todas las clases a PPT, me llevó mucho tiempo. Lo grabé en PPT, sin el alumno presente. Yo sola. La subimos a una nube el alumno lo ve y en la semana le doy consulta para ver las dudas que le provocó la clase.(Prof. CARHUE – Departamento de Economía - Entrevista)

En el relato de CARHUE que refiere a los interrogantes que se plantean ante la necesidad de dar forma a su práctica pedagógica, aparece, como quien intenta abrir la caja negra de la tecnología (Pinch, 1997), la idea de que el aula como artefacto tecnológico contiene a la sociedad inmersa en ella. ¿será la evidencia de estos componentes tecnológicos que se manifiestan como

ineludibles en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad de emergencia, la que permitirá comprender los nuevos entramados acerca de la noción de aula universitaria?

Como propone Hernán Thomas (2013) a partir de un abordaje en términos de constructivismo social de la tecnología, podemos pensar el aula universitaria como artefacto, en la medida que permite explicitar las relaciones socio-técnicas y los sentidos atribuidos por los distintos grupos sociales relevantes, en nuestro caso los docentes universitarios, a partir de la metáfora del “tejido sin costura”. (p.233).

La multiplicidad de visiones, socialmente situadas, provoca distintos sentidos a los artefactos. En contraposición al minucioso detalle que hace la profesora CARHUE sobre los elementos tecnológicos a tener en cuenta para programar su clase, VILLARINO afirma que su huella tecnológica como docente da cuenta de tiza, pizarrón, fibrón, máquina de escribir mecánica y electrónica, las que obviamente no reconoce como tecnologías. O por lo menos no lo explicita. Esta multiplicidad de sentidos que aparecen en torno a la comprensión y definición del aula universitaria, es posible entenderla a partir de la noción de flexibilidad interpretativa, ya que aún cuando todos refieren al aula universitaria, esta noción permite pensar en la construcción de diferentes artefactos, siempre acotados dentro del marco tecnológico que propone la UNS como institución.

4.4. La mirada como frontera

El registro de la mirada aparece como eje central de la diferencia entre

presencialidad y virtualidad. Mientras a VILLARINO le intriga la mirada ajena sobre la clase, que imagina presente a través de las pantallas de sus estudiantes; a CHASICÓ, como vimos en párrafos anteriores, le preocupa la interacción con los estudiantes. Por su parte, a CARHUE le inquieta perder el registro de la comprensión que implican las señales de las miradas de los estudiantes en términos didácticos:

No lo ves. Cuando grabo y le hablo a una pantalla me da una extrañeza... En la sincrónica se ve un poco las caras de los alumnos pero no del todo. Si somos muchos se ven los cuadraditos y al no verle la cara la falta de mirada, lo veo pero no lo veo. No sé qué recepción hay. Eso me impide manejar los tiempos de la exposición en función de las expresiones, volver cuando veo alguien muy perdido. Lo voy gestionando de acuerdo a como veo que siguen o no. El chico no lo dice pero algunas veces te deja ver la expresión. En la presencialidad tenés ese registro y vas adaptando la exposición. En la modalidad virtual no la tengo ese registro aun en lo sincrónico. Tendría que ser muy expresivo. Esa es una diferencia. Hay menos participación de los alumnos. Está muy menguada. (Prof. CARHUE – Departamento de Economía - Entrevista).

Para el profesor MONTE, en cambio, la diferencia está puesta en la intensidad de las miradas. No tanto cuando se genera un diálogo uno a uno, que sería más o menos parecido en el plano presencial como en el virtual, sino en grupos numerosos: “si tenés un problema con algo que querés mostrar y se traba estás expuesto a la mirada de todos los alumnos y decís: esperen un segundito que se me borro o vuelvo a abrir y sentís la mirada del alumno de

una forma diferente que si estás en un aula”.

La concentración de la atención es otra diferencia que señala:

...en un aula (*presencial*) uno aleja la mirada del espectador y el espectador deja de estar. Vos te concentrás en lo que buscas. El alumno se pone a charlar con otro, no se queda mirándote mientras buscas un papel. En el aula virtual vos te pones a buscar un papel que necesitas y están todos los alumnos mirando y pensando a ver qué va a hacer este” (Prof. MONTE – Departamento de Ciencias de la Computación - Entrevista)

El registro de la mirada se hace más elocuente a la hora de la evaluación, sobre todo en aquellas cátedras tradicionales. VILLARINO cuenta en la entrevista, que aún no pudieron resolver ese tema y que el día de la evaluación, los estudiantes deben estar con la cámara encendida y responden el examen por escrito de manera sincrónica, frente a la mirada de los docentes. De esta manera replican la evaluación presencial aunque son conscientes de la diferencia que impone el límite de la pantalla a la mirada panóptica (Foucault, 1980) en la evaluación virtual.

Respecto a este tema MONTE, Investigador superior de CONICET, doctor en Ciencias de la Computación, Profesor Adjunto del Departamento de Ciencias de la Computación de la UNS, refiere a la ruptura del espacio de comunicación, tan diferente al de la presencialidad, en el mundo de Internet. Y señala los cambios que percibe en la interacción con los estudiantes y entre los estudiantes:

...la gente no se puede poner a charlar en el mismo lugar como en el aula

presencial. No existe una red de comunicación como se da en el aula, por ejemplo el docente se retira y los alumnos siguen hablando entre ellos. Y que es algo que no está pautado. Eso que hacemos cuando hacemos una pausa y decimos 'cortamos 10 minutos y los alumnos se quedan tomando mate y charlando'. Eso en la clase virtual sería ridículo. Nadie espera 10 minutos y se pone a charlar espontáneamente. No se da ese ida y vuelta. (Prof. MONTE – Departamento de Ciencias de la Computación - Entrevista)

Reconoce que lo que más le sorprende del proceso que tuvo lugar a partir del ASPO, fue la velocidad adaptativa:

A mi lo que me deja más sorprendido es la velocidad con que se sacaron los espacios áulicos y el mundo siguió andando. Sacaron las iglesias con las misas y la gente siguió rezando. Cuando vuelvan a abrir las iglesias van a decir yo en realidad me conecto por Instagram con el cura, no necesito ir a la iglesia. Cómo voy a motivar yo si soy sacerdote para que vuelvan a la casa de Dios. ¿qué diferencia hay entre estar adentro de una iglesia y rezar desde mi casa? (Prof. MONTE – Departamento de Ciencias de la Computación - Entrevista)

Monte recurre a la teoría evolutiva para ensayar una explicación en torno a estas adaptaciones:

...hay un *darwinismo educativo*, donde se vincula la construcción de la sociedad capitalista con distintos niveles, donde hay exclusión, donde hay gente que tiene herramientas de poder. Otros que no la tienen, otros con distintos niveles de poder. Después esas mismas herramientas generan todo un proceso de adaptación natural en la población que se adaptan y fabrican

nuevos recursos y el sistema entero se adapta. (Prof. MONTE – Departamento de Ciencias de la Computación - Entrevista)

BAHIA, doctor en Química, Investigador Superior del CONICET en Ciencia de Materiales -, reconoce que la construcción de ese nuevo artefacto llamado aula virtual, no le resulta tan evidente.

Para este profesor de Física de Superficies e interfaces, capaz de sintetizar su extenso y variado currículum con una buena cuota de humor: “me dedico a la ferretería”, no duda en asumir enfáticamente, que su experiencia de más de 20 años en la docencia y en la gestión universitaria, no son suficientes para salvar las limitaciones en torno a la transformación de la presencialidad hacia el aula virtual:

...Yo siento que me falta soporte, no se si teórico, pero de basamento sobre la virtualidad, me faltan herramientas. Entonces uno opera en alguna forma intuitivamente. A veces da resultado pero hay que tener una apoyatura formal. No tengo el registro sobre una carga psicológica en una clase virtual, cómo se manejan los alumnos, las impresiones sobre ellos. Si genera una actitud muy individualista, o al revés, si se comunican más. Lo que sí yo vi es que vos haces una serie de preguntas en la clase tradicional y no responde nadie, sin embargo ahora varios se matan por responder en el sincrónico. (Prof. BAHIA – Departamento de Física - Entrevista)

GUAMINI es licenciado en Turismo y cuenta que le faltan tan solo tres materias para egresar como profesor universitario. Integra el equipo docente

del departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y no duda en reconocer con preocupación que el aula universitaria se ha vuelto ‘*aespacial*’ en todo sentido” y que ha comenzado a desbordar e invadir todos los momentos de la vida. Cuando le solicitamos una imagen que graficara la nueva condición de trabajo, usa la metáfora de su mesa del comedor para dimensionar la relevancia del cambio y la omnipresencia del aula virtual:

Como estoy de alguna manera ahora. Estoy sobre la misma mesa donde almuerzo. Que es la mesa más grande del departamento. La mitad de la mesa está llena de libros, la otra mitad es donde almuerzo. Estoy en ojotas, está medio desdibujada la dimensión temporal y está atomizada la dimensión espacial. Sería una casa que dejó de ser casa...Y esto de los cortes que uno hace de las actividades que tiene que ver con los espacios y se ha desdibujado. Es una cosa muy esquizofrénica. ¿Cómo hago el trabajo? no importa de qué hora a que hora lo hago?”. (Docente GUAMINI – Departamento de Geografía y Turismo – Entrevista)

Este joven docente, asistente de cátedra, añora la clase presencial y compara al aula con el cuerpo. Dice que en la idea de aula de la presencialidad hay algo de teatralidad, de lo performático que tienen mucho las teóricas feministas y que tiene que ver con el cuerpo. “Ahora vi que la marcha del Orgullo fue online. Y creo que hay algo de poner el cuerpo que es irremplazable. El poder de la mirada, por ahí es muy nostálgico, pero qué se yo. Todo eso tiene la presencialidad... pero bueno... La virtualidad está como muy acartonada todavía...”.

En cuanto al proceso de adaptación del aula universitaria de la presencialidad a la virtualidad, GUAMINI reconoce más que una imagen, un sesgo contundente el “*sinceramiento*”.

Porque lo que nos está dejando este contexto, no solamente el sinceramiento como si realmente tenemos actitudes pedagógicas. Y acá me meto en otro tema, que es que no todo el cuerpo docente tiene las herramientas pedagógicas, entonces ahí hay un sinceramiento, porque hay que dar la materia y hay que apoyarse en los que más o menos tienen herramientas, esos que aceptan esa flexibilidad, que se adaptan al contexto. Hay un sinceramiento por el lado de las tensiones que surgieron entre ayudantes y profesores que fueron múltiples. Entonces me encantó este contexto por eso también. (...) Los profes titulares, tuvieron que reconocer el aporte de los ayudantes. Y se vio la desactualización que tienen para estar a cargo de materias. En ese sentido el sinceramiento fue sumamente saludable, para esta institución que parece tan justa e inmaculada cuando todos sabemos quiénes trabajan y quiénes no . Y por ahí este contexto dramático alumbró, sinceró quiénes realmente le están poniendo el pecho a las balas y quiénes no. Y los estudiantes también se dieron cuenta”. (Docente GUAMINI – Departamento de Geografía y Turismo – Entrevista)

BARILLOCHE, Físico Nuclear, egresado del Centro Atómico Balseiro y docente del Departamento de Física de la UNS desde hace 8 años, reconoce que antes de la pandemia, los recursos virtuales y digitales los consideraba como elementos menores al momento de la preparación de sus clases.

Tenía un colega que hacía clases en video, se los daba a sus alumnos y después se juntaban en el aula presencial para charlar sobre los videos. Yo lo miraba y pensaba :éste no quiere trabajar(*se ríe*), pero cuando llegó el momento de pasar al modo virtual de clase, ahí lo más difícil –como no tenía mucha experiencia– fue definir cómo hacer esas clases. ¿Cuáles serían los instrumentos que iba a usar?. Fue pasar de no saber nada a definir cómo iban a ser las clases virtuales. Ese momento fue quizás el de más dudas, pero ahí me ayudó mucho este profesor del Departamento de Ciencias de la Computación de la UNS”. (Prof. BARILOCHE - Departamento de Física - Entrevista)

En las reflexiones de BARILOCHE aparecen, por un lado, la evidencia de ciertas creencias que emergen a la hora de pensar el aula como espacio donde “se imparte clase” anclada en la idea de aula con la lógica del texto y la exposición oral. Y por otro lado, la necesidad urgente de pensar en la construcción, no solo de las estrategias didácticas para un nuevo tipo de clase, sino también una nueva manera de concebir el aula.

4.5 imágenes del aula

Tanto en la encuesta como en las entrevistas tratamos de rastrear cómo a través de las imágenes a la que recurren los docentes para dar cuenta del aula universitaria, se encarna el discurso sobre ellas.

En las respuestas a la encuesta realizada a principios del año académico 2020 en la UNS, cuando el pasaje hacia la virtualidad aún estaba

por concretarse, en las imágenes con las que los docentes representan el aula aparecieran casi exclusivamente los sesgos propios de la presencialidad:

Pregunta: ¿Con qué imagen representarías el aula? ¿por qué?

- Con la idea de `espacio público`. Vengo de la geografía y el aula presencial es eso: encuentro, diversidad, olores y miradas (GUAMINI)
- Un buen lugar de encuentro, con alto cumplimiento del presentismo, de la puntualidad y del cumplimiento de las tareas.(EPECUEN)
- Un aula clásica, como hace 50 años, estudiantes escuchando a un docente. Algunos pocos ya utilizaban el Moodle. (GUATRACHE)
- Pizarrón y tiza porque es lo único que anda siempre (BAHIA)

El aula aparece en las primeras respuestas representadas como: espacialidad situada y uniforme: “el aula normal”; “el aula clásica”; “como en los ‘50”; “aula aireada, luminosa, cómoda, espaciosa para una capacidad de 100-120 alumnos; “buena infraestructura”; “aulas nuevas”; “un lugar de encuentro con algunas limitaciones arquitectónicas”.

En las imágenes con las que los docentes representan el aula aparece también la territorialidad y el espacio de poder distribuido y conservado:

- ...en Abogacía, básicamente como aulas donde el que más habla es el docente.

- ...alumnos aprendiendo y profesor enseñando porque ese es el método de aprendizaje/enseñanza (Docente MEDANOS - Departamento de Derecho – Encuesta inicial)

Así como el espacio de teatralidad:

- ...tarimas de madera viejas, con el consiguiente riesgo de accidente de trabajo”. (MEDANOS)
- ...La imagen del mar. Conjuntos de peces nadando juntos en diferentes conjuntos, los recursos son los mismos para todos y algunos son alimentos de otros. El mar inmutable sigue su curso indiscutiblemente a pesar de lo que sucede en ese mundo de peces”. (COPETONAS)

Las aulas universitarias en el imaginario de los docentes están representadas con imágenes que dan cuenta de cierta permanencia, de una impronta de perdurabilidad en el tiempo y el espacio. Así como la nomenclatura y señalética con que se identifican los espacios físicos en el edificio más tradicional de la UNS. El edificio que aparece en las postales turísticas: la nave madre. Las aulas del Complejo de calle Alem de la UNS, están identificadas con la numeración actual acompañadas de dos denominaciones anteriores: *Ej. “Aula 4 - Aula 111 (ex-6A)”*, que se traduce como: El aula 4 actual la que fuera aula 111 y mucho antes fue la 6A.



Ilustración 12- Puerta aula 15 - Fuente propia



Ilustración 13 - Cartel indicador de aulas

servicios.uns.edu.ar/intrauns/consultas/alumnos/aulas/ConsultaAulas.asp

97-Aula 3 Planta Baja Aula con bancos tradicionales INA 0 Aula reservada Para Radio

ALEM - Calle : Alem

Aula	Piso	Tipo	Estado	Capacidad	Descripción
1-Aula -14 (ex -5A)	Subsuelo	Aula con bancos para dibujo	-	25	
2-Aula -15 (ex -5B)	Subsuelo	Aula especial	INA	70	RES-IN
3-Aula Gab.Matemática	Tercer Piso	Gabinete	INA	70	RES - MA
4-Aula 111 (ex-6A)	Primer Piso	Aula con bancos tradicionales	-	50	
5-Aula 112 (ex 6B)	Primer Piso	Aula con bancos tradicionales	-	50	
6-Aula 113 (ex-6C)	Primer Piso	Aula con bancos tradicionales	-	160	
7-Aula 118	Primer Piso	Gabinete	RES-IN	20	Gabinete Organización Industrial
8-Aula 121 (ex-11E)	Primer Piso	Laboratorio	RES-FI	1	Laboratorio de Grado
9-Aula 211 (ex- 37A)	Segundo Piso	Aula con bancos tradicionales	-	120	
10-Aula 15 (ex-38B)	Planta Baja	Aula con bancos tradicionales	-	50	
11-Aula 12 (ex-42)	Planta Baja	Aula con bancos tradicionales	-	130	
12-Aula 63C	Planta Baja	Laboratorio	-	100	Laboratorio
13-Aula 14 cuerpo C (ex-72C)	Planta Baja	Aula con bancos tradicionales	-	200	

Ilustración 14 - Aulas UNS - Consultado 15-11-2020

Si bien la denominación puede considerarse una cuestión meramente instrumental propia del uso y la costumbre, no deja de dar cuenta de una construcción discursiva y de semiótica social (Verón, 1993) anclada fuertemente en las tradiciones y la costumbre. Y que da cuenta, además, del anclaje disciplinar de las decisiones en torno al espacio: como podemos apreciar en la imagen de la señalética tiene marcadas similitudes con la tabla

periódica de los elementos. Un sector identificado con B prima, no demanda demasiadas explicaciones. (Ver Ilustración 6)

Detrás de la apariencia de un contexto uniforme, las imágenes a veces visibles y otras veladas por el sentido común y la repetición de rituales académicos, suelen estar condicionadas a lo que Pierre Bourdieu llama ‘amnesia de la génesis’, y que Gunther Kress, & Theo Van Leeuwen (2001) recuperan, para señalar aquellas construcciones de sentido común que por la fuerza de la costumbre operan de manera uniforme.

En la misma línea aparece la imagen de aula como sinónimo de clase y el anclaje casi exclusivo reservado a la lectura de textos. Por cuanto la linealidad, el orden cronológico, la espacialidad situada dan cuenta de un origen común entre aula y libro: la monomodalidad.

Como producto de la Modernidad, es entendible que así haya sido desde sus inicios, porque como afirman Kress, G.&Van Leeuwen T.(2001) los géneros de escritura más valorados no tenían ilustraciones y hasta los pintores usaban el mismo soporte (lienzo) y el mismo medio (oleo).

Si bien, como los autores señalan, el dominio de la *monomodalidad* comenzó a revertirse, tanto en los medios masivos, las páginas de las revistas y tiras cómicas, así como también los documentos institucionales y corporativos, los que han tomado color y diseño, las aulas universitarias parecen representar uno los pocos escenarios en el que la monomodalidad articula la construcción socio-técnica de conocimiento de manera contundente.

La imagen de “un aula llena de estudiantes con el celular como

dispositivos principales para acceder a los textos”, con la que ROSALES, una de las docentes encuestadas, da cuenta del aula imaginada a futuro, se repone asociada a un único cometido: la lectura de textos. Seguramente los mismos apuntes que antes compraban en la fotocopidora del Centro de Estudiantes.

También las disciplinas que sustentaban y teorizaban sobre estas artes van en línea con ellas “...cada uno con sus propios métodos, sus propias asunciones, su propio vocabulario técnico, sus propias fortalezas y puntos débiles” (Kress, 2003). Aún hoy gran parte del trabajo académico (incluida esta tesis) en el nivel superior de enseñanza, mantiene un fuerte anclaje en la monomodalidad.

En modalidad presencial la práctica pedagógica en la UNS se define –en gran medida– y como ya fue dicho antes– en torno a la bibliografía. El propio calendario académico, así como las propuestas de clase se diseñan en función de la lectura de determinados textos, de cuya comprensión el estudiante dará cuenta en las sucesivas evaluaciones.

El estudio de las distintas enunciaciones sobre el aula, cuenta ya con grandes aportes anclados en la práctica pedagógica: desde el análisis del discurso en clase centrados en aspectos lingüísticos y estructurales (Cazden, 1991, Van Dijk y Kintsch, 1983) , hasta el estudio de las interacciones discursivas y procesos de gestión del aula (Edwards y Mercer, 1994) entre otros aportes sobre las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el aula universitaria.

Sin embargo, dar cuenta de la práctica pedagógica, no alcanza para dimensionar la complejidad que se entrama en el aula. Como recuerda Lorenzo

(2020) recuperando a Coll y Onrubia (1996) la clase universitaria es un objeto difícil de abordar dada su multidimensionalidad y complejidad:

“...es durante la clase donde profesores y estudiantes interactúan con los contenidos curriculares, la institución y las políticas educativas, las tecnologías disponibles, la sociedad y la cultura en la que están inmersas. Particularmente, las aulas universitarias conservan todavía cierta aura de misterio, tal vez por la fuerte persistencia de las tradiciones académicas, las que deberían desterrarse (o al menos revisarse en profundidad), si se pretende afrontar la problemática del fracaso y abandono de estudiantes en el nivel superior, sobre todo en los primeros años”. (P.16)

Esta imagen tradicional a la que refiere los autores respecto a las aulas universitarias, se evidencia en el discurso de los docentes de UNS encuestados antes del comienzo de la actividad académica 2020.

En las entrevistas realizadas a docentes de la UNS luego de finalizado el primer cuatrimestre de clase, aparecen aportes que dan cuenta de la complejidad y la necesidad de descentrar la geografía universitaria, situación que desafía a los docentes a considerar entornos de enseñanza-aprendizaje nunca antes imaginados:

El final (*examen final*) nuestro es la presentación de un caso (*Estudio de Caso*) de un campo. Ahora eso mismo lo hacemos vía videoconferencia por plataforma sincrónica. Yo veía en la pantalla que había uno (*se refiere a un alumno*) que estaba en una cabina. Me llamó la atención y no podía distinguir bien dónde estaba. Por ahí interrumpí y le pregunté – ‘perdón , Walter ¿vos estás arriba de un tractor?’ . Me dice sí estoy arriba de un tractor.

–CHASICÓ se ríe y continúa el relato.

Y el alumno me dice: lo que pasa es que estaba cosechando maíz y como en el campo no tengo conexión, cuando llegó la hora del examen, agarré y me vine con el tractor para Pigué y cuando enganché 4G paré en la banquina. Walter estaba con el tractor y el carro granero atrás- paró en la banquina y rindió el examen con el teléfono. Terminó de rendir y volvió a cosechar maíz. Yo no lo podía creer...es maravilloso. Es increíble. (CHASICÓ, profesor titular de la cátedra Extensión y Desarrollo Rural del Departamento de Agronomía UNS). (Ver Ilustración 8)

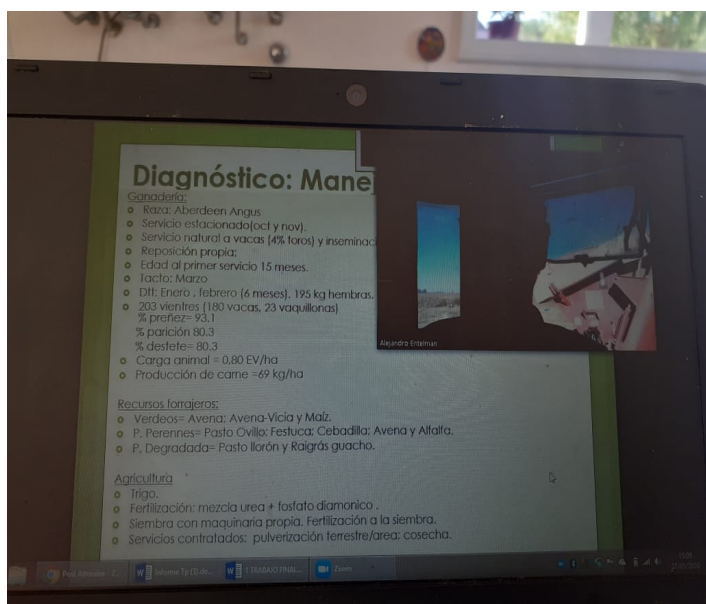


Ilustración 15- Copia de pantalla donde se aprecia al estudiante rindiendo su examen y compartiendo pantalla desde la cabina de un tractor. Usando su teléfono celular. Foto Prof. CHASICO

4.6 El aula universitaria a futuro

La noción de aula universitaria, implica ahora nuevas configuraciones: su modalidad, el tiempo (sincrónica o asincrónica). En las entrevistas realizadas al final del primer cuatrimestre de 2020, el discurso sobre las nuevas configuraciones del aula aparece orientado hacia la bimodalidad. La aparición de la noción de *histéresis* como argumento del cambio, desde una conceptualización objetual, refuerza el concepto. El profesor BAHIA recurre a

esta metáfora de su campo, para sintetizar este proceso de cambio de la presencialidad a la virtualidad de emergencia. Explica que se trata de un proceso de *histéresis* “en Física se le llama así a un sistema que no vuelve al punto de partida como salió. No volveremos nunca al punto original, salimos de otro punto.”

La estrategia discursiva a la que refiere el profesor BAHIA, desde el campo de la Física, remite a la noción de *Habitus* que plantea Bourdieu, (1999) [1995]

La presencia del pasado en esta especie de falsa anticipación del porvenir que efectúa el *habitus* no se muestra mejor, paradójicamente, que cuando el sentido del futuro probable es desmentido, y unas disposiciones mal ajustadas a las posibilidades objetivas, debido a un efecto de *histéresis* [...], reciben sanciones negativas porque el entorno al que se enfrentan realmente está alejado de aquel al que están objetivamente ajustadas” (Bourdieu, P. 1991, p. 107).

El profesor BAHIA refiere al concepto de *histéresis* para graficar el cambio que se está produciendo en las aulas universitarias, desde la misma lógica de su campo disciplinar, lo que refuerza aún más la expectativa de cambio hacia la bimodalidad.

Otra construcción que emerge en el discurso, es la perspectiva del aula entendida como *red o nodo* en permanente evolución.

Autor de varios libros sobre Derecho de Daños, Contratos, Litigación y Análisis Económico del Derecho en Argentina y en el extranjero, el profesor PATAGONES da cuenta de una huella tecnológica “profunda”: cuenta que con

su equipo de investigación, se dedican a estudiar, las regulaciones tecnológicas y sobre los instrumentos tecnológicos que se pueden crear para que sean útiles en el campo jurídico. Sus afirmaciones, si bien están ancladas en dicho campo, abonan la reflexión en torno a las aulas del futuro:

Los límites se fueron y tenemos cosas en que interactuamos con los estudiantes y cosas que interactúan con el mundo y nosotros mismos interactuamos con el mundo. Ej.: cuando ponemos un link a un video sobre una charla que di en Girona o en París, los chicos entran allá y vuelven. Y está bueno que la idea sea que en Educación sos un nodo de una red de conocimientos, porque así se concibe la educación en el mundo ahora. [...] el mundo es cada vez más, una red entre personas y sistemas. “ Por eso esto (se refiere a la situación actual) está bueno para que los chicos interactúen en esa red. (Prof. PATAGONES – Departamento de Derecho - Entrevista)

El profesor PATAGONES, sostiene la esperanza de que el retorno a la presencialidad, será posible llegar a un complemento entre estas dos cosas. “Espero que no desaparezca la idea de aula presencial con esas virtudes que me parecen irremplazables. Por lo menos mi ideal de educación será un mix entre estas dos cosas que ya veníamos haciendo”.

4.7. Conclusiones del capítulo

La virtualización en la Universidad Nacional del Sur (UNS), a partir de la aplicación de ASPO, dejó al descubierto nuevos interrogantes e interpretaciones en torno al aula universitaria que, en las encuestas realizadas

con anterioridad a la puesta en marcha de la nueva configuración académica, aparecían como marginales en el discurso de los docentes.

Desde la perspectiva semiótica, las imágenes a las que recurrieron los docentes para graficar la nueva situación de emergencia, dan cuenta de cierta apertura en el ángulo de la mirada respecto a la noción del aula tradicional, la que resultaba ciertamente hegemónica en el discurso de los docentes al inicio de la pandemia, cuando todavía estaba anclado casi exclusivamente en la presencialidad.

Las interacciones, las tecnologías, la importancia de la mirada, la evaluación, así como las nuevas instancias para la práctica pedagógica, aparecen ya no como enunciaciones de algunos docentes expertos o innovadores, sino como configuraciones discursivas más generalizadas.

La clase magistral, la espacialidad distribuida, las relaciones de poder bien definidos entre docentes y estudiantes; así como las imágenes del aula a semejanza del texto académico, que se mantuvieron sin demasiadas alteraciones por espacio de dos siglos, en el sistema universitario en general y desde su fundación en la Universidad Nacional del Sur, siguen apareciendo en el discurso de los docentes, aunque descentradas de su lugar hegemónico en las enunciaciones sobre el aula universitaria.

La gran *anomalía* a partir de la situación de pandemia, implicó la necesidad de encontrar respuestas a la urgencia académica, contexto, que propició alteraciones discursivas, las que cobraron volumen a partir de la nueva situación. Los saberes ausentes, las tecnologías que parecían ocultas, o consideradas sólo de manera instrumental y aleatoria, ahora se hacen

evidentes en las interacciones, las prácticas pedagógicas y las plataformas virtuales, entramadas a su vez, con las viejas estrategias discursivas sobre el aula basada en la lógica del libro de texto, que no están ausentes; más bien han cambiado su pregnancia.

La transición del aula presencial a la virtualidad, dejó al descubierto nuevos entramados problemáticos complejos.

El aula universitaria, como hemos visto hasta aquí ha estado y aun continúa estando, atravesada por la misma lógica monomodal del texto.

La imagen de “el aula” así como la de “el libro” hasta la aparición de los dispositivos electrónicos, mantenían una relación frontal (Verón, 1993) objeto y descripción considerados únicos y verdaderos. Al enunciado libro dábamos cuenta de un objeto de papel, con hojas encuadernadas, numeradas y folladas, de lectura lineal de izquierda a derecha. Y esa relación concebida como única posible es lo que Verón reconoce como el efecto ideológico: “[...] inseparable del postulado del 'discurso absoluto' se constituye por desconocimiento de la red interdiscursiva y se alimenta de la ilusión del sujeto como fuente del sentido”.(p.132). Algo similar ocurre con la imagen de aula, ¿será posible pensarla desde la multimodalidad?.

CAPÍTULO 5

De la presencialidad a la virtualidad. La experiencia de habitar las aulas universitarias en pandemia.



Ilustración 16-Nube de palabras Capítulo 5

5.1. Introducción

En este capítulo indagaremos sobre las experiencias de cambio que tuvieron (y aún tienen) lugar en las aulas de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

Focalizaremos la atención en las experiencias emergentes de los actores relevantes que operan en las aulas universitarias, y que en gran medida justifican las transformaciones socio-técnicas, que se hacen evidentes a partir de los nuevos entramados tecnológicos que las constituyen. Por último

abordaremos el análisis de las aulas universitarias desde la noción de liminalidad vinculada con los rituales de pasajes de la presencialidad a la virtualidad.

5.2. Formas de habitar las aulas. Experiencias sobre cambio, continuidades y tensiones en la universidad en tiempo de pandemia.

Conocer la experiencia de docentes y estudiantes de la UNS respecto a las aulas universitarias, resultan claves para comprender sus transformaciones a partir de la pandemia de COVID 19.

La inmersión en las aulas de la UNS como parte del cuerpo docente, nos permite sortear las dificultades que suelen presentarse al estudiar las experiencias. Dado que como afirma Sarah Pink (2017) si bien resultan difíciles de ser reconocidas, “es preciso identificar conceptos relacionados con las experiencias sensoriales o emocionales que faciliten el debate sobre la experiencia con los participantes en la investigación y los académicos”.

Entendemos el concepto de experiencia como las formas de habitar el mundo en el que estamos insertos, en este caso como docentes/investigadora, y que incluye a sus propias lógicas de experimentación. Se trata aquí, de una forma de mirar –no la única– a través de un ejercicio de *humildad epistemológica* (Pink, 1989), para detectar el génesis de las transformaciones de las aulas universitarias en pandemia a partir de las traducciones que de ellas aportamos docentes y estudiantes.

Respecto a la experiencia vinculada con la tecnología, consideramos necesario recuperar la especificidad perceptual de nuestras interacciones con los dispositivos y las experiencias que se tienen de ellos (Pink,2017) siendo conscientes de que operan dentro del entramado social.

No hay manera de entender el todo si no consideramos a las tecnologías como componente indiviso de las aulas. Aunque en el caso de estudio que nos ocupa, resulta indispensable volver a pensar ¿cómo conjugar esta idea integradora en una institución que como explicaba el profesor BAHIA aún sostiene en su imaginario a “los técnicos” separados de los “humanos”?.

La velocidad con que se produjo el cambio en las aulas universitarias, solo resultaba posible de asimilar si se imaginaba transitoria. Si bien, las autoridades, rápidamente, encontraron una denominación tranquilizadora: la llamaron *virtualidad de emergencia*, una transformación sin precedente comenzaba a gestarse en las aulas de la UNS: se desvanecían las fronteras entre técnicos y humanos. Como afirma Walter Campi (2017) refiriéndose a la bimodalidad, en la nueva territorialidad de las aulas virtuales, profesores, estudiantes, no docentes y autoridades nos volvimos avatares.

[...] Alumnado y profesorado están en gran parte virtualizados, por lo que son además de personas, avatares, tan reales unos como otros. El entusiasmo es razonable y contagioso; quienes participan del futuro de la educación están haciendo historia y la escriben por fin sin sangre: la bimodalidad es la tregua definitiva que reconcilia, dicen que para siempre, dos modalidades que parecían incompatibles. (p. 335).

5.2.1. Reensamblar la noción de aula desde la perspectiva socio-técnica

Aunque por el momento, (nos referimos al tiempo de realización del trabajo de campo) nadie menciona la palabra bimodalidad, la experiencia de docentes y estudiantes comienzan a dar señales en ese sentido.

Me cuesta mirar a la cámara imaginando que en ese pequeño círculo convergen los ojos de todos mis estudiantes. Somos los y las mismas o somos otros. La identidad virtual por defecto parece tecnológica: en la misma clase participan Huawei, Iphone, Xiaomi, LG y Motorola entre otros estudiantes. También asistieron rivercapo, LuzCorazon, exrubio, entre otros estudiantes (del registro de clases UNS – Sandra DG- mayo 2020)

De las experiencias en las aulas virtuales de la UNS, se hace evidente la forma en que la tecnología se ensambla con el resto de las configuraciones sociales. Estos indicios permiten reconocer que no se trata únicamente de instrumentos “tecnológicos” que median para simplificar la tarea a “los humanos”, sino que la omnipresencia de las tecnologías, que dialogan, aportan nuevos sentidos y hasta definen solapadamente reglas y procedimiento, tanto vinculadas con las prácticas pedagógicas como a nuestras propias identidades, representan verdaderos actores no-humanos que se entraman como portadores de significado.

Entonces, ¿por qué si las tecnologías (plataformas, teléfonos móviles, *tablets*) estaban antes de la pandemia en las aulas, recién a partir de ella podemos pensarlas de un modo más sistémico?

Latour (2005) plantea un argumento que puede iluminar la respuesta. Según el autor de “Reensamblar lo social”, la clave parece estar en la velocidad del cambio, más que en la conceptualización de la noción de lo social. Y explica que, en situaciones de cambio lento, cualquier marco de referencia fijo (marco social) puede registrar la acción sin demasiada deformación. El problema es cuando las cosas se aceleran, proliferan las innovaciones y/o se multiplican las entidades, lo absoluto se vuelve confuso. Sostiene que en esa situación resulta necesario idear una solución relativista para poder pasar de un marco de referencia a otro. De ahí la importancia de conocer el marco tecnológico que opera en una institución.

La estrategia teórica de Latour respecto a las teorías del Actor Red (TAR), es tomar como escudo la sociología crítica para tirar abajo la noción de una sustancia social válida para cualquier situación a fin de abrir camino a la posibilidad de que –a posteriori– se pueda pensar en reensamblar lo social incluyendo la sociología de lo social firmemente instituido.

Volviendo al caso de estudio de las aulas de la UNS, la urgencia del pasaje de la presencialidad a la virtualidad provocó una transformación sin precedentes en la historia de las universidades. Nunca antes las aulas quedaron en estado de liminalidad y en una institución donde las tradiciones se mantuvieron estables durante tanto tiempo, amerita analizar la forma en que se alteraron esas ritualidades.

5.2.2. La liminalidad de las aulas. Las formas de atravesar el desconcierto de la virtualidad.

La urgencia en que se experimentó la transición de las aulas presenciales a las aulas virtuales, implicaron adaptaciones que en la mayoría de los casos hicieron resignar las rutinas, costumbres, tradiciones tanto de estudiantes como de docentes. Nunca antes las aulas quedaron en estado de *liminalidad*.

En cuanto a la noción de *liminalidad*, Arnold Van Gennep (1960) plantea que, esta nueva situación de margen o limen ideal y material a la vez, está presente en todas las ceremonias de pasaje de una situación a otra.

Y reconoce las etapas de todo proceso de pasaje ritual, en este caso el de las transiciones espaciales del ritual a partir de los términos: preliminar, liminal y postliminal.

Para los grupos, como para los individuos, vivir es un incesante disgregarse y reconstituirse, cambiar de estado y de forma, morir y renacer. Es actuar y luego detenerse, esperar y descansar, para más tarde empezar de nuevo a actuar, pero de otro modo. y siempre hay nuevos umbrales que franquear, umbrales del verano o del invierno, de la estación o del año, del mes o de la noche; umbral del nacimiento, de la adolescencia o de la madurez; umbral de la vejez; umbral de la muerte, y umbral de la otra vida, para quienes creen en ella. (Van Gennep, 1960, p.261)

Las tres etapas (preliminar, liminal y posliminal) respecto al proceso de pasaje de las aulas universitarias de la presencialidad a la virtualidad, nos

permitirán avanzar en el análisis, a partir de la propia inmersión en el campo de estudio, la que recuperamos aquí en clave autoetnográfica, así como también, analizar las experiencias de docentes y estudiantes, apelando a tres dimensiones de análisis:

- Pre-liminales: en cuanto a las experiencias sobre *aulas* presenciales.
- Liminales: en cuanto a las experiencias sobre aulas en pandemia
- Posliminales: experiencias que refieren a la noción de aulas a futuro.

Estas tres dimensiones recrean en gran medida una temporalidad incierta, que puede remitir al comienzo de la pandemia, pero aun en momentos de escribir esta tesis, resulta improbable afirmar que la pandemia haya terminado. Es así como en este apartado avanzaremos en el análisis de las dos primeras fases o etapas del proceso liminal, y solo algunas apreciaciones a futuro, dejando para las conclusiones la última etapa: las aulas posliminales.

5.2.2.1 Experiencias sobre aulas presenciales (pre-liminales)

El intento de reponer, al menos en el plano imaginario, el aula universitaria de modalidad presencial, se experimenta en el nuevo escenario pandémico, casi como un espejismo: la epifanía del *aula añorada* que no es otra que el aula de la Modernidad, la que se ha ido construyendo y sedimentando en la tradición universitaria a lo largo del tiempo. Y que en gran

medida se vincula con la idea de Latour (2005) cuando afirma: “ no existe relación directa alguna entre ser real y ser indiscutible”.

En esta primera fase (de separación) preliminar, la conducta simbólica expresa la separación del individuo o grupo, bien sea de un punto anterior fijo en la estructura social (las aulas tradicionales), de un conjunto de condiciones culturales (la presencialidad), o de ambos. (Turner, V., 1969. P.101/102).

Tanto docentes como estudiantes, al comienzo de la pandemia, sostienen la idealización de aula como sinónimo de presencia y tradición, haciendo especial referencia a su materialidad. “Aula presencial: un espacio concentrado donde tenés a la gente”. (Prof. VILLARINO – Departamento de Economía - Entrevista)

La experiencia de orfandad que se observa en las respuestas respecto al estado de liminalidad de las aulas, se reconoce también al asumir la ausencia de experiencias interpersonales, en cuanto a lo corporal y afectivo de un otro en presencia.

Aula presencial: lo presencial no es esto. Será sincrónico...será ..muy parecido pero lo presencial es estar en cuerpo presente uno frente a otro, para leer lo que se da cuando estoy frente a otra persona: los gestos, las sensaciones, los olores... eso no se logra para nada en lo virtual. Hay una serie de mensajes pero estamos perdiendo mucho... nos se como explicarlo. (Prof. CHASICÓ – Departamento de Agronomía UNS- Entrevista)

La toma de distancia respecto de lo virtual se concentra en la revalorización de los objetos materiales: la tiza, el pizarrón, los mapas, como objetos simbólicos en el ejercicio de la resistencia tecnológica virtual.

Cuando le solicitamos a los docentes que describieran como es el aula donde trabajan o estudian refirieron a los rasgos materiales y funcionales del aula, en muy pocos casos fue posible recuperar aportes que fueran más allá de lo situado.

En la entrevista al profesor BARILOCHE –cuando le preguntamos sobre cómo se llevaba con la tarima del aula grande, desde nuestro anclaje en las pedagogías críticas, supusimos que recibiríamos una respuesta en esa línea. Sin embargo, el profesor no reparó en el significado social o pedagógico de la tarima, sino en su funcionalidad:

Yo creo que es uno de los problemas del aula, el estilo sajón sería mejor: que los alumnos estén arriba y el profesor abajo. La tarima y la acústica del aula no son buenos. A veces me siento atrás para escuchar a mis asistentes y no se escucha. Creo que la acústica no es buena. Habría que hacerle modificaciones.(Profesor BARILOCHE – Departamento de Física - Entrevista).

Esta propuesta de aula al estilo sajón, aparece en dos entrevistas de docentes de la misma área. En especial el profesor BARILOCHE resalta también la importancia del pizarrón, y cuenta, mientras fuga su mirada fuera del ojo de la cámara, que el día que se enteró que se cerraba la universidad, atinó a ir a buscar el pizarrón de su aula y se lo llevó a su casa “para poder grabar las clases en video”.

El pizarrón, resulta el objeto material clave del *paraíso perdido* del aula presencial. Especialmente en cátedras de Matemática, Física, o Química, resulta casi imposible pensar el aula escindida de la idea de pizarrón:

" En el área de Física y de Ingeniería, siempre consideré que una clase en el pizarrón bien dada eran mejor que en el caso de las transparencias, cuando recién empezaba o en el caso del PPT. Siempre consideré que el pizarrón, da un tiempo de interacción entre el alumno y el profesor, que es más lento. Los alumnos tienen que tomar nota, eso lleva un tiempo de procesamiento dentro del aula, y les queda una información digamos...de alguna manera los obliga a ir pensando dentro de la clase. Con el PPT por ejemplo, lo que me pasaba a mi con esas clases tipo seminario es que era muy difícil retener la información"

(BARILOCHE- Profesor de Física.- Entrevista)

Entre las respuestas de los estudiantes cuando fueron consultados sobre cómo recordaban las aulas antes de la pandemia, aparece también la idea de materialidad : el aula amplia, regular, buena. "Muy universitaria, es decir, el ritmo era completamente otro. Una palabra podría decir rutinario"

(Estudiante. P).

La impronta de la ambigüedad de lo perdido: regularidad, espacialidad, ritmo y rutina. Como un mecanismo de relojería que asegura el transcurrir cadencioso del tiempo, el aula en su repetición cíclica, se añora y se naturaliza.

5.2.2.1.1. El aula natural

La naturalización del aula tradicional como un todo uniforme, dejó permear algunos emergentes de diferenciación por parte de docentes y/o estudiantes quienes reconocen no haber experimentado antes la necesidad de pensar en otras conformaciones áulicas.

El aula natural, refiere a la invisibilidad de los márgenes. En las primeras encuestas, tanto a docentes como estudiantes, cuando se les pide una definición o caracterización del aula presencial, se evidencia la simplificación de la respuesta: “buena”, “común”, “regular”, son algunas de las respuestas.

5.2.2.1.2.El aula añorada

La orfandad que produjo entre docentes y estudiantes el cierre de las aulas de la modalidad presencial, implicó cierto duelo que es posible de reconocer en la persistente añoranza respecto a las aulas presenciales.

Se trata de una de las reacciones de resistencia que aparece con más fuerza, por esa razón la categorizamos como *aula añorada*: como respuesta a esa reminiscencia de ritualidades colectivas y cotidianas que conferían cierta seguridad. Ante la pregunta sobre cómo describirían el aula universitaria previa a la pandemia, los estudiantes dan cuenta de cierta melancolía, especialmente de sentimientos de pérdida de los vínculos afectivos y comunicativos. Ligan el recuerdo a la emoción. En esa enunciación cercana al duelo, ante la inminencia del espacio perdido, es posible reconocer ciertos sesgos del imaginario sobre las aulas:

- ...Un aula con debate constante y un aprendizaje más bilateral, no un simple enunciado de temas... (Estudiante B)
- ...Clima cálido, estar con compañeros que se vuelven amigos lo hace más llevadero (Estudiante VG)
- ..Como una ronda de sillas con conversación fluida permanente. (Estudiante NB)
- ...Espacio de encuentro y de diálogo (Estudiante EN)
- ...para el Estudiante CR "llena de gente, calurosa, ruidosa"
- ...Participativa y calidad (Estudiante LM)
- ...Era mucho mejor y cómodo que cursar virtual. (Estudiante NA)
- ... Muy amena y compañera (Estudiante FF)
- ...Siempre hubo compañerismo y apoyo, estudiando con otras personas es más satisfactorio que intentar leer un pdf solo en casa, además que en un ambiente de estudio uno puede rendir de mejor manera. (Estudiante EEP)
- ... Un aula vivo, intercambio fluido, calor humano, acercamiento (Estudiante RL)
- ...Un muy buen clima. Muy buenas relaciones entre estudiantes y docentes. (Estudiante Fis)
- ...Un espacio educativo enriquecedor, de dialogo. (Estudiante C)

Esa pérdida de ritualidades cotidianas, opera como una lente que magnifica los recuerdos. Ante la consulta sobre como describirían el aula universitaria tanto los estudiantes, como los docentes, apelaron a evocaciones que exacerban esas añoranzas.

5.2.2.2 Aulas en pandemia (liminalidad)

Ante el hecho consumado de la clausura de la materialidad, la mutación de las aulas se produce de manera simultanea aunque no simétrica en cuanto a la forma en que se reconstruye su representación. En esta segunda etapa, la de *liminalidad*, los atributos son necesariamente ambiguos, ya que esta condición se escapa del sistema de clasificaciones que normalmente establecen las situaciones y posiciones en el espacio cultural.

Los entes liminales no están ni en un sitio ni en otro, se les puede situar en las posiciones asignadas y dispuestas por la ley, la costumbre, las convenciones y el ceremonial. En cuanto tales, sus ambiguos e indefinidos atributos se expresan por medio de una amplia variedad de símbolos en todas aquellas sociedades que ritualizan las transiciones sociales y culturales. Así, la liminalidad se compara frecuentemente con la muerte: con el encontrarse en el útero, con la invisibilidad, la oscuridad, la bisexualidad, la soledad y los eclipses solares o lunares. (Van Gennep, 1960)

Asimismo, las imágenes evocativas de las aulas universitarias anteriores a la pandemia, se repone también, en el imaginario de los docentes, respecto a la forma de *estar y de ser* en la universidad liminal:

Con el aula virtual no notas la percepción de los alumnos. Cuando los miras sabés si están atentos, si les interesa o no. Trato de hacerlo igual pero perdés la receptividad. Ese manejo que tenés, no lo tenés si es virtual. Es como hablarle a un pedacito así (hace el gesto de un rectángulo con sus manos),

pero no sabés si están concentrados... (Prof. VILLARINO Departamento de Economía Entrevista)

5.2.2.2.1. Aula como Paraíso Perdido

En el imaginario de docentes y estudiantes de la UNS—ahora liminales—la idea de aula virtual aparece anclada a la tradición de la presencialidad y esa transformación tan abrupta producida a raíz de la pandemia, deja aflorar miedos y temores de pérdida, los que se reponen ante la idea de aula virtual como:

- ...Contacto extraño con otros (Estudiante SA)
- ...Aburrimiento y pesadez (Estudiante VL)
- ...Solitaria, sin pasillos de intercambio, superflua, etérea (Estudiante MD)
- ...Cerradas, accesibles solo para pocos (estudiante VMV)

Asimismo, la aceptación de la pérdida del aula presencial se traduce como inevitable en expresiones que resaltan alegóricamente un espacio tal vez solo imaginario. A la hora de describir el aula durante la pandemia quedan en evidencia sentimientos de orfandad y temor:

- ...Una aula vacía y fría sin contacto personal solamente por videollamada o zoom (Estudiante DGB)
- ...Espantosa (Estudiante. MV)
- ...Fría poco interactiva (Estudiante YSO)
- ...Contacto extraño con otros (Estudiante SA)

- ...Aburridas y pesadas (Estudiante VL)

Nuestra propia experiencia como docente facilita el ejercicio del distanciamiento respecto a la idealización de las aulas presenciales:

Resulta curioso escuchar a colegas y estudiantes duelando las aulas presenciales. Idealizan lo que antes se criticaba con razón. Las aulas siempre han sido muy grandes o muy estrechas, con demasiada calefacción o sin ella. Hiperventiladas o agobiantes. Los centros de estudiantes han escrito kilómetros de petitorios para que sean mejoradas. Para lograr al menos una conexión estable a Internet. Sin embargo, aquí estamos en casa, dando sentido a la liminalidad de un espacio virtual que se constituye para contener a la clase. Y que deja evidencias concretas de que ni siquiera podemos predecir hasta donde llega y cuanto durará. (Diario de campo, Sandra DG)

Asimismo, cabe reconocer que en los primeros meses de pandemia, se evidencia una profunda reflexión que se da de manera espontánea sobre aspectos vinculados con la espacialidad, el tiempo y la mirada en el aula. Como si se hubiera roto la cuarta pared y como los actores de una obra de teatro que logran interactuar con su público, en las aulas virtuales, docentes y estudiantes dejan aflorar sus sentimientos:

En la primera clase les dije (*a los alumnos*) tengo mas nervios que ustedes, porque me he enterado de profesores que han estado hablando dos horas a nadie. Yo no se que entienden, sugieranme...pero nadie dice nada. (Prof. VILLARINO - Entrevista).

VILLARINO, docente experimentado, que además es un reconocido perito en quiebras concursales, propicia un acercamiento hacia sus estudiantes muy diferente a como se vinculaba hasta antes de la pandemia: explicitando los temores que lo atraviesan frente a la situación liminal de las aulas.

Como afirma Turner (1969), en el periodo liminal, se genera un clima de comunidad (*comitatus*, o incluso comunión), “sin estructurar o rudimentariamente estructurada, y relativamente indiferenciada, de individuos iguales que se someten a la autoridad genérica de los ancianos que controlan el ritual”.

En cuanto a la observación de las aulas virtuales en Moodle, al inicio de la pandemia, es posible reconocer en ellas el desconcierto reinante, que se evidencia en un marcado vacío inicial, en cuanto a interacciones entre docentes y estudiantes, lo que explican, en gran medida, estas experiencias ciertamente ambiguas, que tan bien grafica uno de los estudiantes cuando caracteriza las aulas virtuales como “todos juntos pero en soledad”. (Estudiante EN).

De la observación de las aulas virtuales en Moodle recuperamos:

Las actividades en el aula virtual 2020 de la cátedra *Actuación Procesal Judicial* comienza con un aviso del 3 de abril de 2020 en el que el equipo docente comunica las cuentas de correo particular donde deberán contactarse los estudiantes que vayan a rendir examen final a fin de que les puedan enviar el ID de acceso a zoom para el examen.

El mensaje lo envía uno de los dos auxiliares de cátedra, quién, junto a sus compañeros auxiliares, se ocuparán del aula virtual hasta finales del mes de mayo de 2020, fecha en que se registran las primeras interacciones del profesor titular de la cátedra en el aula virtual Moodle.

El 15/4/2020 anuncian el primer encuentro sincrónico vía plataforma Zoom.

El 21/4/2020 la cátedra da cuenta de actividades programadas en modalidad virtual de emergencia. A saber: La clase expositiva se reemplaza por presentaciones en video, a los que llaman “archivo de filminas con audio”. Y establecen un horario sincrónico “chat abierto” en plataforma Moodle, para consultas y recuerdan a los estudiantes, la opción de realizar consultas vía email.: .

El mensaje explica:

En Abril 2020 hay 5 mensajes de información a les estudiantes por parte del equipo de cátedra.

El 30 de mayo el profesor comienza a interactuar en Moodle. El primer mensaje que envía es para invitar a clase sincrónica por Zoom. (De la observación sobre las aulas Moodle de UNS. Registro detallado en Anexo 1)

Un aspecto clave que caracteriza la idea de paraíso perdido respecto al pasaje de las aulas de modalidad presencial a la virtualidad, tiene que ver con la ausencia o presencia de mirada panóptica. Sobre todo los docentes no habituados a la clase virtual, dan cuenta de una pérdida de registro visual de los alumnos, especialmente cuando apagan sus cámaras.

Es el imaginario que opera sobre la percepción del otro ante la incapacidad panóptica. Volveremos sobre este punto en el apartado vinculado a las prácticas pedagógicas.

5.2.3 Aulas a futuro o posliminales.

En esta tercera etapa de liminalidad, el sujeto ritual, en nuestro caso los actores relevantes que configuran las aulas universitarias, han asumido los nuevos desafíos de la virtualidad. Tanto docentes como estudiantes, en algunos casos de manera consciente y voluntaria y en otras situaciones sin proponérselo de manera explícita, han iniciado un proceso de reflexión sobre los cambios que suceden en las aulas. Se trata de la etapa de reagregación o reincorporación. Es donde se consuma el paso. Por lo que se esperan “que se comporte de acuerdo con ciertas normas dictadas por la costumbre y ciertos principios éticos vinculantes para quienes ocupan posiciones sociales en un sistema de tales posiciones. (Turner, V., 1969. Pag.101/102).

Si bien retomaremos este punto en las conclusiones finales, consideramos pertinente compartir en el cierre de capítulo aportes de algunos profesores que dan cuenta en gran medida de los reacomodamientos que comienzan a emerger o demandarse a la institución promediando la pandemia respecto a:

- La espacialidad ausente y la naturalización de los nuevos territorios: a medida que se realizaban experiencias en la virtualidad, estos los nuevos territorios comenzaban a pensarse como posibilidad concreta de continuidad.
- La noción de enseñanza en términos de una red:

El mundo es eso cada vez más una red entre personas y sistemas. Por eso esto (se refiere a la situación actual) está bueno para que los chicos interactúen en esa red. Cuando vuelva la posibilidad de la presencialidad, creo que vamos a llegar a un complemento entre estas dos cosas. Espero que no desaparezca la idea de aula presencial con esas virtudes que me parecen irremplazables. Por lo menos mi ideal de educación va a ser un mix entre estas dos cosas que ya veníamos haciendo. Ahora vamos a poner un poco más de énfasis en algunas cosas que teníamos planeadas, pero lo presencial para mí es básica. (PATAGONES – Profesor de Derecho).

- La construcción de un nuevo escenario universitario

Uno de mis ayudantes dijo “bueno ya me cansé de jugar a la cuarentena volvamos a jugar en el aula”. Creo que a todos nos pasó que disfrutamos de trabajar en pantuflas pero a esta altura queremos volver a una realidad que es diferente y ojala que sea mejor.”

Yo creo que trabajamos en un contexto de mucha incertidumbre. NO hay normativa el calendario que va cambiando. La universidad que no tiene normativa para educación a distancia. Entonces todo vale, podes tomar examen o no,. No existe la figura de tutor, entonces esa estructura tan rígida en un contexto que requiere flexibilidad es muy difícil de adaptar.

La universidad tiene que pensar en nuevas normas. Nada en el reglamento de concursos valora el desarrollo de materiales, ni la formación tecnológica. Un montón de cosas que no están siendo consideradas, pero pensar en Educación a distancia con un reglamento como el que tenemos es muy difícil. Era lo que propusimos desarrollando materiales. Después vemos si tenemos la estructura

docente. Bueno todo esto complicó mucho la cosa. (Profesora SIERRA –
Departamento de Ciencias de la Computación)

5.3. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos conjugado las experiencias de docentes y estudiantes vinculadas con la transformación de las aulas universitarias en pandemia, a través del análisis de los ritos de pasaje y la situación de liminalidad. La espacialidad ausente, que en la etapa preliminar aparece como una dificultad estructural, poco a poco va convalidando el nuevo escenario híbrido o combinado.

A la hora de imaginar las aulas de la pospandemia cabe preguntarse ¿qué lugar ocupará el espacio y el tiempo, tanto en la práctica pedagógica como en la vida institucional. Ser y estar en las aulas universitarias parece demandar otra noción de normalidad.

CAPITULO 6

Transformación de las prácticas pedagógicas



Ilustración 17 - Nube de palabras. Capítulo 6

La autoridad institucional te plantea que des clase , “dar clase” con todo lo que implica el verbo dar. Es como si estuvieras llenando un pozo con tierra...tenés que dar clase. Y decís
qué significa... es fácil...hablas , explicás lo que saber.
Pero nadie te indica qué significa dar clase o para qué lo haces.
Ni siquiera que rendimiento tenés que tener.
(Prof. MONTE- Departamento de CS. de la Computación - Entrevista)

6.1. Introducción

En este apartado abordamos la transformación de las aulas universitarias desde la perspectiva pedagógica. A través de la mirada de docentes y estudiantes, damos cuenta de la forma en que se fueron modificando y/o adaptando las prácticas, así como del modo en que se evidencia la polifonía de intereses y sentidos que operan en la preparación de las clases. Comenzamos el capítulo con un relato autoetnográfico dado que nos encontramos directamente implicados en esta perspectiva como docente de la UNS.

A medida que avanzo en el análisis del campo de investigación van apareciendo indicios que evidencian la existencia de dos miradas bivalentes respecto a las aulas universitarias: una la que mantienen, en el imaginario de los actores relevantes, la visión tradicional del aula, como si continuáramos anclados a la foto del aula medieval. Y otra la que aparece en los discursos institucionales de la universidad especialmente en los fundamentos que justifican las inversiones en infraestructura, en los que se destaca palabras claves como: tecnología e innovación. Además de multiverso, Inteligencia artificial, NFT, entre otras expresiones prometedoras, referencias obligadas del discurso de marketing institucional, que al mencionarse se espera deconstruir las imágenes de los sistemas de la Modernidad.

Trabajaba en esta idea cuando me encontré con el artículo La universidad inteligente de Zapata Ros (2018) que da cuenta de las innovaciones en materia de educación. El texto inicia con una reflexión de Sir

Michael Barber, que da un giro más, a la cuestión tecnología como sinónimo de innovación:

Durante treinta años he asistido a conferencias donde oradores han hablado con diapositivas que comparan las imágenes de un aula de principios del siglo 20 con otra de hoy, y deliberadamente han preguntado: '¿por qué hay tan pocos cambios'. La variante moderna de esa pregunta es algo así como esto: las tecnologías inteligentes ya han transformado muchas partes de nuestras vidas - desde la forma en que hoy reservamos un taxi. Podría parecer razonable que la IA también influyera significativamente en lo que enseñamos y en lo que aprendemos, así como la forma en que lo hacemos. Y sin embargo ... (Sir Michael Barber)

Sin embargo la comparación sigue resultando irresistible. Las semejanzas entre dos ilustraciones –incluso más distantes en el tiempo– por ejemplo, una del Renacimiento y otra imagen de un aula actual de modalidad presencial resultan evidentes:



Ilustración 18- Aula del Renacimiento - autor anónimo/ Aula UNS - Pablo Presti -LNP 2010.



Ilustración 19 - Aula UNS - 2018 - Fuente propia.

En ambas ilustraciones es posible distinguir cuestiones de orden y de espacialidad radial. En el aula del renacimiento se observa a un gran numero de estudiantes, en su mayoría ubicados de frente al pulpito desde donde el profesor imparte la clase. Asimismo, en la imagen del aula preliminar a la pandemia en la UNS, también es evidente el orden simétrico y radial y a los estudiantes ubicados de frente al pizarrón y al profesor/profesora.

A simple vista, parece que nada ha cambiado. Como si el aula renacentista y el actual solo estuvieran diferenciadas por un sesgo tecnológico: en este caso la fotografía color.

Si bien, como Barbier y Zapata Ros, cada uno a su modo intentan dar por tierra con esta comparación, sus aportes refieren a los componentes intrínsecos de la clase universitaria que se incorporan a las aulas en términos de prácticas pedagógicas como innovación de las propuestas de clase.

Sin embargo, en el transito de la modalidad presencial a la virtualidad las aulas despojadas de su materialidad, dejan en evidencia las asimétricas

relaciones de poder , en el más amplio sentido de la palabra, que tienen lugar en ellas (profesor – estudiantes / profesores – auxiliares / estudiantes – auxiliares/ estudiantes - estudiantes). El manejo del tiempo, así como las ritualidades académicas, y las decisiones de los órganos de gobierno universitario que regulan la vida en las aulas, encuentran en el caso estudiado marcadas coincidencias.

6.2. El aula y la clase universitaria y una misma lógica lineal : la del libro impreso.

La imagen del aula así como la del libro hasta la aparición de los dispositivos electrónicos, mantenían una relación frontal: objeto y descripción considerados únicos y verdaderos. (Verón, 1993). Al enunciado libro correspondía la imagen de un objeto de papel, con hojas encuadernadas, numeradas y folladas, de lectura lineal de izquierda a derecha. Y esa relación concebida como única posible es lo que Verón reconoce como el efecto ideológico: "[...] inseparable del postulado del 'discurso absoluto' se constituye por desconocimiento de la red interdiscursiva y se alimenta de la ilusión del sujeto como fuente del sentido".(p.132).

La lógica del libro también se reconoce en el *marco tecnológico* para comprender la permanencia -no sin tensiones- de esa idea de aula anclada en la presencialidad, la clase magistral y la distribución relativamente estables de los espacios físicos y de poder. Y esta lógica redunda en las experiencias de

los y las estudiantes, las que se ponen en evidencia ante el cambio de modalidad. Cuando les consultamos en las encuestas sobre las diferencias que encontraron entre la cursada virtual y la cursada presencial, la mayor complicación que reconocen tiene que ver con las asimetrías en las propuestas de clase y en las divergencias en la forma de plantear las estrategias, dado que cada cátedra proponía modos e implementaciones diferentes:

[...] la gran diferencia es el modo en que se dictan las clases y las diferentes exigencias que cada docente implementó. Cada uno adecuó su materia y generó más confusión que soluciones, algunos docentes estuvieron más predispuestos a estar presentes que otros, se tomaron el trabajo de crear diversas herramientas que ayudan al aprendizaje y otros se conformaron con un simple dictar o grabar su explicación exigiendo como si las condiciones fueran las mismas que en la presencialidad, respondiendo dudas por medio de foros bajo una aplicación que realmente no funciona ni comunica a tiempo todo. (Estudiante B- Encuesta).

Cursamos online. Algunas cátedras se adaptaron muy bien, otras muy mal. Facilidades: clases grabadas, material en PDF. Dificultades: falta de organización en relación a las modificaciones tanto de fechas como de modalidad, al tener el material a mano a la hora de los exámenes se complicaba toda la evaluación tratando de innovar. (Estudiante MV- Encuesta)

Si bien, resulta casi unánime la valoración positiva de los dispositivos tecnológicos en las prácticas pedagógicas, la tenacidad con se intenta mantener las tradiciones y creencias acerca de enseñanza universitaria, parece

ir en paralelo a los intentos innovadores, explican en gran medida, la persistencia del marco socio-técnico tradicional pese a los intentos de transformación genuina que puedan sostenerse en el tiempo. Como afirma Mariana Maggio (2022) en su libro *Híbrida*:

la diferenciación entre clases teóricas y clases prácticas no se alteró, la trama de la producción continuó siendo individual y las evaluaciones agudizaron su preocupación por el control. ¿Mutamos? Muy por el contrario, desde una perspectiva pedagógica, el conjunto resulta una cristalización del modelo clásico, semejante a la que se daba en las adopciones de campus virtuales como complementos de la presencialidad antes de la pandemia (Maggio, 2022, “Expulsión”, último párrafo).

En esa línea de análisis, y retomando nuestro caso de estudio, la UNS cuenta con plataforma Moodle desde hace más de 20 años la que, hasta declarada la pandemia, en la mayoría de las cátedras se utilizaban como reservorios de materiales didácticos o textos, situación que nos hace volver la mirada sobre la necesidad de pensar también las prácticas pedagógicas y sus vínculos con la tecnología desde la perspectiva socio-técnica, trascendiendo las mediaciones tecnológicas.

6.3. Transformaciones de las prácticas pedagógicas.

Uno de los indicios que se infieren hacia la transformación genuina, se destaca una marcada actitud reflexiva, por parte de los docentes, la que augura un replanteo y/o rediseño de clases en busca de nuevos modelos pedagógicos que respondan a las condiciones de fluidez, incertidumbre y ubicuidad que puso en evidencia la pandemia.

Uno de los ejemplos sobre este ejercicio—si se quiere urgente—de encontrar respuestas socio-técnicas para hacer frente a la práctica pedagógica en pandemia, refiere el profesor MONTE del departamento Ciencias de la Computación UNS, quién, desde mucho antes de declararse la pandemia, utilizaba en sus clases videos explicativos que subía a un canal de YouTube. En las entrevistas que realizamos, varios docentes, incluso de otros departamentos, reconocían en esos videos una fuente de inspiración y de ayuda en momento de zozobra, que significó el comienzo de clase 2020.

Cuando indagamos sobre su experiencia, aunque continuaban ancladas en la modalidad presencial (teórico-práctico). En el relato de del profesor MONTE, es posible reconocer, no solamente el lugar que ocupa la tecnología a la hora de pensar sus clases, sino también la puesta en debate sobre la importancia de las interacciones y el sentido de la presencialidad en conjunción con la tecnología:

(...) puede ser que yo relacione los videos entre sí, pero siempre es como si se diera una situación de espejos donde vos como docentes decís esta practica que yo realizo requiere la presencialidad, y la única presencialidad que es necesaria pareciera ser aquella que (*es la que*) genera el debate y el diálogo docente – alumno, donde hay un intercambio dinámico de conceptos, todo lo que sean conceptos fosilizados en una explicación lo podés capturar en videos a disposición de los alumnos. (Prof. MONTE – Departamento de Ciencias de la Computación - Entrevista).

El profesor MONTE, refiere al papel del docente en la clase y reivindica

la interacción con los estudiantes y el dialogo más allá de la modalidad de enseñanza:

Si yo quiero explicar números lo puedo poner en un video y dejarlo en Internet. Si yo quiero explicar a un alumno que no entiende bien como sumar dos números, podré poner un ejercicio y preguntar a ver como lo realizarías. Pero siempre debe haber un ida y vuelta, y la universidad está llena de docentes que le hablan a la nada. Hablan solos para que otro escuche. Esa es mi sensación no la de todos. (Prof. MONTE – Departamento de Ciencias de la Computación - Entrevista).

6.4 La tecnología en las clases universitaria desde una perspectiva pedagógico-epistemológica.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) plantean nuevos conocimientos y vocabulario (competencias tecnológicas, aplicaciones, programas, software, aulas virtuales, claves de acceso, streaming, entre otros) a un ritmo de innovación tal, que muchas veces exceden la posibilidad material de asimilarlos. En el campo pedagógico, esta abundancia redundante en un tratamiento que suele acotarse a un abordaje instrumental, a la condición de mediación de la enseñanza.

Me llama la atención la falta de reflexión sobre la construcción de conocimiento tecnológico, así como de las implicancias del uso de dispositivos y sobre los actores tecnológicos que intervienen en nuestras aulas, establecen condiciones de uso, marcan los tiempos de desarrollo de la clase, alteran las identidades, invaden el espacio social con publicidad, invitan a compartir

nuestro conocimiento en reservorios sin tener muy claro cuales son las reglas de uso, que aparecen en un segundo plano en kilométricos textos que casi nadie tiene el tiempo ni el conocimiento legal para discutir. Si algo nos falta en pandemia es tiempo para pensar en estas cuestiones que se han hecho especialmente evidentes. Tanto los alcances como las condiciones de uso de plataformas y dispositivos, no son habitualmente consideradores como comensales en el banquete pedagógico de nuestras clases, ni siquiera damos cuenta de ellos en el programa, lo que no implica que no se sirvan una buena porción de nuestras propuestas de clase, las que subimos a la nube para simplificar la tarea de “compartir pantalla”. (Diario de clase UNS de la tesisista)

En las aulas universitarias, la tecnología suele pensarse únicamente en tanto facilitadora de las prácticas pedagógicas, como si se tratara de dos instancias separadas: por un lado, los/las docentes y estudiantes y los saberes; y, por otro lado, los instrumentos que se suponen ya configurados como mediadores o facilitadores del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Asimismo, la convivencia entre lo nuevo y lo viejo, lo analógico y lo digital o virtual, conforman todo un ecosistema de medios que, como sostiene McLuhan (1960), conviene analizarlos en su dualidad: como *especies* y como *ambientes*. Dado que: “un medio es un conjunto de protocolos sociales y culturales, asociados a ese soporte tecnológico, una serie de costumbres y ritos vinculados con el modo de consumo de esos contenidos” (Albarelló, 2019).

Tomando la misma metáfora, y considerando que se trata de un entramado con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cabe

analizar la clase también como ecosistema en su dualidad, en tanto ambiente y espacio.

Pensar la clase universitaria como *ambiente socio-técnico* permite reconocer las configuraciones que lo habitan. Detrás de cada afirmación del profesor o de la profesora, por parte de los estudiantes existe una actividad no siempre visible a la clase y que, muchas veces suele situarse fuera de los límites del aula física.

Las consultas, los comentarios y las aclaraciones sobre la clase, suceden también en espacios virtuales alternativos, como redes sociales, WhatsApp o plataformas de trabajo colaborativo. De esta manera, aun cuando no estén contempladas en la propuesta didáctica, estas expansiones no planificadas, dejan huellas de trazabilidad, que dan cuenta de entramados tecnológicos que tienen lugar en las aulas más allá de la planificación del docente. Resulta pertinente aquí, considerar, como afirma Walter Campi (2016), que los estudiantes “construyen el conocimiento en sociedad, lejos de los márgenes del diseño instruccional”.

Más allá de la práctica pedagógica y la planificación, la tecnología resulta omnipresente en el ecosistema del aula. Y se manifiesta –como dijimos anteriormente– de manera entramada en la práctica pedagógica de los profesores y también de los estudiantes quienes, en muchos casos, ponen en juego saberes y dispositivos que transfieren de la escuela secundaria. Motivo por el cual, no puede entenderse a las TIC, tan sólo como el uso de herramientas y dispositivos. (Spiegel, 2017). Asimismo, resulta no tan evidente

reconocerlas en la malla institucional, que delimita los alcances socio-técnicos de las aulas.

Los estudios sobre la cultura digital evolucionan conforme a las nuevas configuraciones tecnológicas. De esta manera, la noción de *Cibercultura* refiere al conjunto de sistemas culturales surgidos en conjunción con la tecnología: nuevas formas de conducta, costumbres, tradiciones y hábitos originados en el uso de dispositivos, aplicaciones y entornos tecnológicos. Como afirma Pierre Lévy (2007), el ciberespacio se ha constituido en el lugar de encuentro de la cultura contemporánea, lugar de conflictos mundiales y de una nueva frontera económica y cultural. Ejemplo de ello es el movimiento que surgió en 1998 como “*open source*”, que puede ser traducido como “*contenido abierto*” o “*de acceso abierto*”. Y la posterior iniciativa *Freedom Defined*, que responde a la necesidad de diferenciar los conceptos de “obra cultural libre” y “licencias libres”, como sinónimo del *copyleft*. (Corruego, 2017) así como la *Ética Hacker* (Himanen, 2001).

Si consideramos la tecnología no solo como un conjunto de aparatos y dispositivos tecnológicos, sino que también incluimos en esa noción a los protocolos de uso, lenguajes, audiencias, movimientos económicos, políticos y sociales –lo que Inés Dussel (2012) llama *Medios digitales*– así como la noción de *hipertextualidad* (Jenkis, H., 2008) y de *ubicuidad* (Burbules, 2014) respecto al acceso a la información en cualquier momento y lugar, queda en evidencia la crisis la noción de linealidad respecto al tiempo, al espacio en cuanto a la comunicación y a las relaciones interpersonales. En este contexto, el aula universitaria es posible interpretarla como artefacto, en un verdadero

ecosistema donde convergen tradiciones e innovaciones, dando lugar a una construcción socio-técnica de gran complejidad.

La llegada a las aulas universitarias de nuevas generaciones de estudiantes permanentemente conectados, están cambiando el panorama de la docencia presencial. Las tecnologías digitales influyen en la forma en que se elabora y transmite el conocimiento, en la interacción entre los participantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en los medios de evaluación (Almaraz Menéndez, F., Maz Machado, A. y López Esteban, C. 2016).

Desde la perspectiva pedagógica de la clase universitaria, existen interesantes aportes, como la noción de clase inmersiva y las nuevas formas narrativas a partir de los medios interactivos (Maggio, 2018).

Las nuevas condiciones que impusieron el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y, más tarde, el DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio), hizo que las aulas dejaran de lado su materialidad para hacer evidente, entre otras cuestiones, las diferentes formas en que las tecnologías están imbricadas en ellas, más allá de las prácticas académicas, las decisiones de los docentes y los hábitos de los estudiantes. Esta conformación de las aulas, en tanto artefactos socio-tecnológicos que trasciende las prácticas de enseñanza, es la que nos interesa estudiar en esta investigación.

6.5. Prácticas pedagógicas de continuidad: la presencialidad por otros medios.

Cuando indagamos sobre el formato que cada profesor había elegido para sus clases en la virtualidad, las respuestas fueron diversas. Quienes ya contaban con alguna reflexión acerca de la tecnología y habían experimentado alguna estrategia TIC, pudieron encarar las clases de manera más fluida, lo que no implica que quienes replicaron la modalidad presencial no obtuvieran ningún logro. Es preciso aclarar que no todas las experiencias de continuidad o replica representan fracaso, aun cuando se reproduzca el formato. Para muchos profesores y profesoras el pasaje hacia la dinámica sincrónica virtual representó una experiencia positiva.

Cuando le preguntamos ¿Cómo es una de tus clases virtuales? el profesor VILLARINO, del Dpto. de Economía respondió:

Simple. Saludo, presentación, veo si me están viendo bien y arranco. Mi materia es especial porque tienen mucho que ver con la ley. Fundamentalmente oral, a los 45 min. Paramos y hacemos una parada a veces dos y retomamos. Porque el horario son dos horas, entonces no puedo en 45 min dar lo que doy en dos horas. Esto es mas rápido porque es mas directo, no tenés interrupciones, que entra uno u otro. Y respondo por chat, fijate como estoy hablando parece que entendiera algo. Contesto a los pibes. Yo te digo eh... el Zoom a mi me cambió la vida. Te digo la verdad ehh.. Me cambió la vida.... porque yo estaba re preocupado, nervioso, asustado. Y sin embargo ahora...es extraordinario...es extraordinario.

Si bien reconoce la diferencia en el ritmo de la clase, el profesor VILLARINO intenta mantener la ritualidad de su clase presencial en la

virtualidad. Sostiene el mismo guión como si se tratara de una celebración religiosa que ha cambiado de escenario.

En el caso de la profesora CARHUE la mayor preocupación tiene que ver con una especie de transposición disciplinar respecto a la modalidad virtual:

A mi me puso nerviosa al principio porque me imagine dando clase por Zoom o el dispositivo que fuera, teniendo que pasar todas las ecuaciones a un PPT. Y dije ¿qué hago? las paso por Zoom, hago algo sincrónico... pero que pasa si, por ejemplo, los alumnos empiezan a preguntar y entonces la clase se hace larga... y además esas cuestiones que a uno se le cae la conexión, alguno que hay que aceptar, otro que pregunta por qué sumé y no dividí.

Otro que empieza hablar cuando se queda congelado...y dije no se puede para la materia técnica hacer todo sincrónico. Para esta decidí hacerla grabada, vi tutoriales porque nunca había grabado nada. Los grabé. Pasé todas las clases a PPT. Me llevó mucho tiempo. Lo grabo, en PPT, sin el alumno presente. Yo sola. (Prof. CARHUE – Departamento de Economía - Entrevista)

La planificación de clase, prácticamente en vivo (Maggio, 2019) cobró – también– matices angustiantes. La imposibilidad de pensar a largo plazo, debido a la inestabilidad de los equipos de cátedra, sometidos a los vaivenes de los contagios de los mismos docentes o de sus familiares, revela el tenor de la angustia y zozobra del momento.

¿Cómo arranqué? con mucha cautela. Sabíamos que íbamos a tener que bajar la intensidad de los temas y demás. Pero lo que mas me impacto fue no tener que planificar las 16 semanas porque no sabíamos si nos íbamos a enfermar, que iba a pasar. Tenía dos alumnos en USA, uno volvió la primera semana, otro la ultima de mayo. Hubo varios estudiantes de intercambio que estaban en Bahía Blanca y no eran de aquí, volvieron a sus hogares, pero no sabían si podían volver a estudiar porque tuvieron que desalquilar el lugar donde estaban. O sea, un margen de incertidumbre que me resulta muy difícil separar que fue la adaptación a la virtualidad, porque a la virtualidad nos adaptamos, hicimos un abordaje basado en casos, algo mas mecánico, cosas probadas. Usamos los proyectos anteriores, todo eso funciona bien. (Prof. CHASICO – Departamento de Agronomía - Entrevista)

La evaluación aparece como tema recurrente y es el que genera mayor reflexión. A veces por la perdida de la ritualidad de la mirada. Esa observación casi fantasmática que, en muchos casos, se supone como constitutiva de la evaluación presencial.

(...) ese es el problema mas serio que veo. Yo no tomé ningún examen final. En esta materia tomé un parcial donde están todos con una cámara y puedo verlos. Había un chico que no tenia cámara, no lo podíamos ver, en un principio confiamos...en que...un poco la mecánica es tal que los parciales funcionan para que ellos vean como están, porque después rinden examen final, entonces lo ideal uno supone que a esa altura no van a copiarse. Son estudiantes de final de carrera. Es otra historia. No se como funcionaria con estudiantes de segundo año. Ahí voy a tener que ver como resuelvo. Ellos no tienen promoción. (Prof. BARILOCHE – Departamento de Física - Entrevista)

Respecto a la evaluación también se evidencian los sesgos disciplinares. En el caso de asignaturas como matemática, física, economía, la preocupación ronda la calificación y la nota numérica. Y el fantasma de la copia:

El otro día tuvimos una reunión con un grupo de docentes hablando del tema de evaluación y algunos decían, bueno, pero darle una pregunta distinta a cada uno. Digo sí, la otra es que pueda implementar un cuestionario con preguntas abiertas ¿no? En vez de ser con opciones, que sea con preguntas abiertas y corregirle eso. Ahí también se pueden copiar. Lo *googlean*, lo buscan mientras están respondiendo, y lo pueden responder. Si yo le tengo que hacer una pregunta tal que no lo pueda encontrar en Google, le tengo que hacer una pregunta que lo mate al alumno. En estadística lo puedo matar, siempre hay una pregunta muy compleja, existe, pero no es para el nivel de los alumnos. Creo que un problema tenemos acá con la evaluación. (Prof. CARHUE – Departamento Economía - Entrevista)

En cuanto a las mayores dificultades que encontró en torno a las aulas virtuales, la profesora CARHUE no duda en afirmar que la evaluación con devolución es lo que más le costó resolver, sobre todo por el tiempo que demanda la corrección:

Donde le marquemos los errores, siempre va una devolución y eso demanda personal. Hoy la enseñanza online para que sea de calidad requiere muchas más personas. Es cierto que el docente puede llegar a muchos mas alumnos, pero la evaluación para que sea significativa se requiere un montón de gente. (Prof. CARHUE – Departamento de Economía - Entrevista)

Para el profesor MONTE, sin embargo, la virtualidad le obligó a pensar en la mejor forma de tomar examen para que los estudiantes demuestren que entienden y no solamente que sean capaces de repetir.

Creo que la virtualidad fuerza al docente a pensar en una forma de evaluar donde el alumno tiene que demostrar que entendió. Porque si le pones que repita, cuando está del otro lado, es copiar y pegar en una casilla de Moodle. Lo hacen los chicos con Wikipedia. Copian y pegan, porque es verdad que no existe la forma de inventar una definición de la célula. Es una y ya está creada. Lo que le tenés que proponer son preguntas mas complejas, porque la definición ya la tiene. Eso es lo que me pasa a mi ahora. (Prof. MONTE – Departamento de Ciencias de la Computación – Entrevista.)

Según la experiencia de la profesora SIERRA, en cursos numerosos, con poco personal docente abocado a cada cátedra, la posibilidad de ofrecer diferentes alternativas de evaluación cuando aún no estaba consolidado el calendario académico en el que se define el período de exámenes, la situación resultó sumamente tensa:

Lo que complicó fue la cantidad de alternativas que dimos para evaluar: que el que quería ser evaluado en la virtualidad, o si lo elegía presencial iba a ser evaluado en agosto. Pero ahora como cambió el calendario eso se recortó e implicó reconfigurar. (...) El brindar esa flexibilidad de paragua que nos abarcara a todos, terminó siendo una complicación. Sumado a que nosotros mismos, no solo tienen dedicación simple y dos tienen bebés. Lo cual también se complica, ponemos la mejor buena voluntad.

En cuanto al sistema de promoción, los que fueron rindiendo tuvieron 3 parciales y un oral de lo que no entra en estos casos, para la parte más comunicacional. Los que decidieron postergar rinden un parcial el 29 de julio y otro cuando volvemos de vacaciones. Esos no van a alcanzar a promocionar, cursaran la materia porque no tenemos posibilidad de evaluarlos. Promocionan con 7. (Profesora SIERRA – Dpto. de Cs. de la Computación).

En algunas cátedras se optó por incorporar una actividad demostrativa del formato y procedimiento de evaluación, cuyo propósito era familiarizar con los alcances del nuevo dispositivo de evaluación tanto a docentes como a estudiantes:

Antes del examen parcial tomamos un piloto para que tengan una experiencia de evaluación con la herramienta formulario. Eso estuvo bueno para ver como se iba a realizar el examen. Ahí aparecieron los que nunca habían aparecido. Y ese primer examen parcial fue muy interesante porque fue muy pensado, durante 2 semanas. Y es una materia promocionable y tuvimos los mismos porcentajes de aprobados que en la presencialidad.” (Prof. GUAMINI)

6.6. Experiencia de prácticas pedagógicas innovación

Si bien, como ya expresamos, las experiencias pedagógicas que narran los docentes dan cuenta, en gran medida, de réplicas de las prácticas tradicionales o bien de adaptaciones a la modalidad virtual, en muchas de ellas se reconoce un importante nivel de reflexión en torno a las cuestiones didácticas. El pensamiento pedagógico de los docentes parece más orientarse

al aprendizaje de los estudiantes que a las cuestiones de enseñanza, como se venía haciendo antes de la pandemia :

[...] Hemos buscado mucho material, hemos recortado temas pensando en la materia que viene después. Hubo un esfuerzo de articulación que en un cuatrimestre cualquiera no se daba. (Prof. SIERRA – Departamento de Cs. de la Computación - Entrevista).

Las reuniones de cátedra que antes de la pandemia mantenían cierto corte vertical, en las que el profesor titular o adjunto da indicaciones a los auxiliares de cátedra, se transformaron en muchos casos en reuniones de intercambio colaborativo:

(...) las reuniones de equipo han sido por la evaluación. Los contenidos estaban, se flexibilizaron, se trato de que esas horas de practica no fueran iguales en la virtualidad. Pero el cómo, ahí tuvimos grandes discusiones, desde la herramienta, que usaríamos Moodle, Formulario. Aunque nos queda con sabor a poco, pero que nos permitió incluir imágenes, opciones de azar, acotándolo al tiempo. No dejábamos un formulario abierto mucho tiempo.

El trabajo en equipo de cátedra, en la mayoría de los casos resultó clave. Las decisiones que habitualmente toma el titular de cátedra y el resto del equipo trata de implementar, se reconvirtieron a verdaderos foros de intercambio. Además de la necesidad de encontrar soluciones urgentes, también quedó en evidencia que en la mayoría de los casos fueron los auxiliares docentes quienes se ocupaban de la comunicación y el manejo de las plataformas virtuales. Hasta el día de hoy los concursos docentes en la UNS no consideran como excluyente los saberes sobre Educación a Distancia, ni los vinculados con Educación Superior y TIC.

Hicimos un grupo de WhatsApp paralelo que comenzó a ser clave en nuestras vidas este cuatrimestre, porque todo se consultaba por ahí. Desde una mínima consulta de alguien que preguntara la nota, porque no se podían mostrar las notas, así que se decidió hacer un Zoom y compartir pantalla para que el estudiante vea el error y era la forma de dar vista al parcial. Muy consensuado por el equipo de cátedra. La profesora superior (se refiere al cargo de Profesora Adjunta), es madre y su contexto familiar, implicaba mucho trabajo con su hija. Nos ayudamos de manera sincera, de equipo, de discusión constructiva. (Prof. GUAMINI – Departamento de Geografía y Turismo - Entrevista).

Uno de los aspectos positivos que se infiere de lo expresado por los docentes es la experiencia de transformación que representa la reflexión docente en torno a sus propias prácticas, las que auguran nuevas formas de habitar las aulas más allá de la modalidad de enseñanza.

Como recuerdan Cabero-Almenara, J.; Llorente-Cejudo, C. (2020) uno de los mayores retos que enfrentan los docentes universitarios en este “panorama atípico” que es la pandemia, es pensar que “si la tecnología está transformando la sociedad, es hora de dejar los prejuicios sobre el saber ilustrado de la universidad y comenzar a pensar nuevas transformaciones tecnológicas. Es justamente el pasaje liminal de la presencialidad a la virtualidad en que los docentes universitarios encuentran el sentido más profundo de la tecnología como actor clave y no solo como un artefacto que simplifican la tarea docente:

como la forma en que el profesor BARILOCHE, dio por tierra con los prejuicios sobre el uso de videos en las clases:

Yo tenia un colega que hacia clases en video y decía bueno yo les doy el video y después nos juntamos a charlar ahí. Yo lo miraba y pensaba este no quiere trabajar (se ríe) pero cuando llegó el momento de pasar al modo virtual de clase, ahí lo más difícil como no tenia mucha experiencia fue definir como hacer esa clase. Cuales serian los instrumentos que iba a usar. Fue pasar de no saber nada a definir como iban a ser las clases virtuales. Ese momento fue quizás el de más dudas, pero ahí me ayudó mucho un profesor de computación de la UNS Chesnievar. El hizo un video diciendo cómo se podía hacer. El video circuló dentro de la UNS y eso fue la herramienta que necesitaba. No necesitaba nada mas. Eso fue lo que más me ayudó, y después ya el intercambio entre colegas hicimos el ajuste fino de que instrumentos y que cosas utilizar. Eso me llevo a invertir un dinero en algún equipito y que se yo. (...). Si miras las clases del principio y las de ahora hay diferencias. Porque lo que busqué es que fuera mas simple para mi, que me lleve menos tiempo y que sea mas claro para el alumno, en el sentido no de la explicación que es la misma, sino por ejemplo tenia un problema con la luz en los videos, y fui evolucionando (...) Hasta ahora que estoy preparando la clase 25 . (Prof. BARILOCHE)

En medio de la pandemia no fue difícil reconocer los vestigios utilitaristas respecto al uso de TIC y a los métodos de enseñanza tradicionales, así como las conjeturas de sentido común sobre los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, aparecen fuertes indicios hacia la reconversión de las prácticas pedagógicas. En este relato el profesor BAHIA da cuenta del paulatino

descubrimiento de la transformación de las aulas, aunque continúa intacta la esperanza de “la vuelta a la normalidad”: Decidimos mantener el relato completo para apreciar el entramado temporal del mismo.

Ahora tengo un curso de unos 23 alumnos, casi podemos hacer un video ronda y puesta en común porque es manejable ese volumen. Cuando son ciento y pico es parecido a la otra clase, pero se da en un monitor y muy pautado. Te daría en otro contexto usando Moodle, y otras cuestiones que no estamos usando ahora. Lo que, si me represento un aprendizaje sumamente interesante, pero tiene algunos aspectos que son artificiales. Por ejemplo, yo encuentro muchísimas respuestas de los estudiantes.

Respecto a la época común (*se refiere a las clases presenciales prepandemia*), yo daba ejercicios para hacer y entregar a la semana siguiente y la mitad de la gente no lo entregaban ni con nota. Y ahora lo entregan todos y además hacen consulta. Lo que pasa es que la situación es ideal porque los flacos no pueden ir a ningún lado, están en su casa y posiblemente otras materias no se las estén dando. Entonces tengo mas tiempo para mi materia Y no se van a ningún lado de noche. Es la historia del preso, estudia porque está preso. (Prof. BAHIA)

El profesor narra la nueva situación a partir de los parámetros de la modalidad presencial.

Para hacer un estudio efectivo, tendríamos que comparar esto cuando compita contra la actividad normal, pero yo le veo una potencialidad enorme en la combinación: presencial virtual habría que dosificarla y generar una sinergia entre las dos cosas. Esta muy bueno te permite prestar mucha atención, si estas dispuesto concentrás mucha atención. Tenés que tener un ambiente en tu casa que te ayude no, un lugar calmo. No los chicos corriendo, pero es como

que la pantalla te absorbe , te toma todo el control y es intenso. En una hora de clase, usando PPT y algunas cosas de Moodle, avanzo mucho más que en una hora tradicional. Lo que ocurre que esa hora de virtualidad me lleva el doble tiempo de preparación que la hora común. Entre otras cosas, me generó un efecto de ordenamiento. Yo suelo llegar tarde y soy un poco desprolijo. Y acá no puedo ser desprolijo. Ahí estuve viendo algún otro docente que la forma de virtualidad es la carpeta de clase habitual que, teniendo, escaneo las notas de clase todas las mandas por email. Esa es toda la clase que desarrolló. A mi todavía lo que me falta es hacerlo más interactiva. Debe haber un volumen de alumnos...tal vez con 10 debe ser maravilloso. Yo siento que me falta soporte, no se si teórico, pero de basamento sobre la virtualidad, me faltan herramientas. Entonces uno opera en alguna forma intuitivamente. A veces da resultado, pero hay que tener una apoyatura formal. (Prof. BAHIA – Departamento de Física- Entrevista)

6.6.1. La clase universitaria ubicua

La Educación a Distancia Virtual para aquellos profesores que venían experimentando esa modalidad, la situación de pandemia les permitió confirmar lo que ya sabían. Es la situación de una de las cátedras del departamento de Derecho que mantiene fluidos vínculos externos con instituciones internacionales. Cuando le preguntamos al profesor PATAGONES sobre la definición de aula, respondió:

Ahora no lo pensaría como un aula sino como una Red. Los límites se fueron y tenemos cosas en que interactuamos con los estudiantes y cosas que

interactúan con el mundo y nosotros mismos interactuamos con el mundo. Ej. cuando ponemos un link a un video que yo di en Girona o en Paris los chicos entran allá y vuelven. Y está bueno que la idea sea que en Educación sos un nodo de una red de conocimientos, porque así se concibe la educación en el mundo ahora.

El viernes tengo que juzgar una tesis en Barcelona. La semana que viene tengo una consulta por Zoom con un estudiante que está en Nueva Zelanda y otra en París por un *paper* que estamos haciendo. El mundo es eso cada vez más una red entre personas y sistemas. Por eso esto (se refiere a la situación actual) está bueno para que los chicos interactúen en esa red.” (Prof. PATAGONES)

6.7. La mirada de los estudiantes en cuanto a la transformación de las aulas

Cómo explicitamos en el Capítulo 2, para recopilar la mirada de los estudiantes respecto a las transformaciones de las aulas universitarias en pandemia, recurrimos a 2 encuestas virtuales: una realizada en el mes de julio de 2020 y otra en septiembre del mismo año y que convocaron de acuerdo a la modalidad de bola de nieve, a estudiantes de los distintos departamentos de la UNS, dan cuenta de rasgos de la población estudiantil:

El 30 % de los encuestados indicó que no trabaja y el resto realiza tareas como docente, emprendedora, maestranza, micro emprendimientos, vendedora de cosméticos por catálogo, administrativos.

La mayoría no tiene familia a cargo y en cuanto a la disponibilidad tecnológica La mayoría de los encuestados aseguró contar con computadora en el hogar y conexión de tipo WIFI, por lo que no se registran dificultades para el abordaje de las asignaturas. Sí se reconoce en las entrevistas un grado significativo de desconcierto, frente a la situación de pandemia y a las implicancias en cuanto al pasaje de la modalidad presencial a virtual, la que se manifiesta con cierta tensión entre la pérdida de las tradiciones del estatuto de alumno y la posibilidad de adaptación a la situación de encierro.

6.7.1 La mirada de los estudiantes sobre las aulas universitaria antes de COVID 19

En las respuestas de los estudiantes se percibe un marcado discurso nostálgico y la naturalización de aula como sinónimo de aula presencial.

6.7.1.1.El aula como paraíso perdido

En su gran mayoría, ante la pregunta sobre ¿cómo recordás el aula antes de la pandemia? más que describir el aula, optó por calificarlas como buena o muy buena, siempre en términos comparativos con las aulas virtuales. Aparece claramente la idea de *aula como paraíso perdido*.

- Las clases eran más llevaderas y más dinámicas. (Estudiante V.L)
- Como la forma que permite la dialéctica e interacción entre profesores y alumnos, pero también entre estos últimos. (Estudiante A.M.E)
- Llena de gente, abierta al diálogo, pasillos de intercambio, mucha socialización con mate de por medio, solida.(Estudiante M.D)

- Dialogo, confrontación, miradas, sonrisas, respuestas espontáneas. (Estudiante M.D)
- Clima cálido, estar con compañeros que se vuelven amigos lo hace más llevadero”. (Estudiante V.G)
- Todo, es lo cotidiano y se aprende más” (Estudiante J.R)
- La presencia cara a cara con el profesor es algo que no se puede reemplazar, el espacio de debate me parece súper importante. (Estudiante L.A)

6.7.1.2. El aula anclada en tiempo y espacio.

Hay una denominación de aula que llama la atención: “muy universitaria, es decir, el ritmo era completamente otro. Una palabra podría decir rutinario.” (Estudiante P.). Aparece en este aporte la idea del aula tradicional, como sinónimo de aula universitaria.

También se reconoce la perspectiva crítica respecto de las prácticas pedagógicas: “La actividad, a pesar de los avances tecnológicos que han ido surgiendo en los últimos 20 años se encuentra a mi consideración estancada. Con lo cual esta pandemia nos permita ver la forma de utilizar la tecnología a nuestro favor para el aprendizaje”. (Estudiante F.D.F)

La cuestión de las distancias también aparece como crítica, vinculadas con las aulas presenciales, “en ciertas materias era un caos debido que son aulas chicas y teníamos que trasladarnos hasta el edificio de Palihue (predio de Campus) para poder cursar lo que implicaba un costo adicional de pasajes.

Más allá de estas críticas aisladas, la mirada general de los y las estudiantes sobre las aulas de modalidad presencial antes de la pandemia, se infiere anclado en la nostalgia y la recuperación de situaciones que, para quienes las habitamos como docentes, sabemos que no siempre, ese imaginario, responde a la realidad.

6.7.1.3. Las imágenes del aula según los estudiantes

En cuanto a las imágenes con que representan a las aulas universitarias antes de COVID 19, aparecen resonancias emocionales fuertes: la idea de un abrazo, manos tomadas, el sol en invierno, la energía que fluye.

También cierta mística:

- Circular en la uni nos brinda una especie de analogía referida al sol. Estar en contacto con el otro nos brinda diversas experiencias, necesarias para transitar la vida . El sol refleja la luz de la vida, como, así como también lo hacen los vínculos sociales. (Estudiante M.S)
- Gente compartiendo mate, charlas, grupos de trabajo, aula llena hasta la puerta. Porque es así como la viví.(Estudiante Y.S.O)
- Un aire bucólico: “como un bosque primaveral, porque es agradable estar ahí, por mas que seas alérgico, genera un dolor placentero porque sentís que tu esfuerzo por sentir esos nuevos perfumes vale la pena. Porque es fresco y está llena de cosas bellas, nuevas e interesantes por aprender. Porque como el sol en esa época es suficientemente cálido para hacer sentir bienvenido. (Estudiante E.M)

Se evidencian también vinculaciones socio-afectiva:

- una imagen que representa la colectividad, porque es lo que siento respecto de la cursada presencial. (Estudiante D.).

En cuanto a las imágenes que aportaron las y los alumnos sobre la representación de las aulas virtuales en la primera encuesta aparecía la idea de:

- espectáculo, en donde no es fácil poder intervenir ni despejar dudas. (Estudiante B.)
- La soledad y el aislamiento. "La imagen figurativa de recursos tecnológicos: la computadora"(Estudiante A.O).
- La replica de la presencialidad en la virtualidad "una imagen estática, escuchando grabaciones, falta de empatía" (Estudiante M.V)
- Reminiscencias de un paisaje solitario y hostil: "lo asocio con un cardo volador" (Estudiante C.R),
- Silencio. ¿Cómo se representa en una imagen? Con todos estos nuevos componentes referidos a la pandemia: barbijos, permisos de circulación, limitación de actividades esenciales que resultan vitales desde lo anímico, prohibiciones varias, enemigo invisible, encierro, falta de empatía, desconocimiento, miedo". (Estudiante M.S).
- Colores: "Imagen en negro. Porque así es como todos me ven, en negro porque no me funciona la cámara de mi compu, en este caso los profesores no me conocen". (Estudiante Y.S.O)
- Seres extraños: "Avatares, si no hay imagen es como estar rodeada de seres extraños" (Estudiantes S.A)

- Incertidumbre: "Con una imagen que represente disgregación, incertidumbre. Porque es lo que siento respecto al espacio del aula virtual". (Estudiante D.).

6.7.1.4. Las dificultades de cursada según los estudiantes

En cuanto a las dificultades que encontraron en la cursada virtual las y los estudiantes refirieron a sesgos temporales y espaciales :

- Falta de organización en tiempo y espacio de privacidad.
- Dificultades para habituarse a leer en la computadora
- Falta de separación entre vida estudiantil y vida personal/cotidiana

“ La mayor dificultad es estar en casa y tener otros problemas más allá de las dificultades de rendir un parcial. Es decir, que en la universidad uno se aísla de todos esos problemas personales, familiares o de otras índoles. En cambio, uno convive con ellos y con el stress de tener que leer textos, además de la constante preocupación por el COVID-19” (Estudiante D.G.B)

- Dificultades de comunicación con docentes.

La falta de disponibilidad de recursos tecnológicos, la baja conectividad y el uso excesivo de pantallas también aparece como una dificultad. Así como los problemas psicológicos propios de la incertidumbre

frente a la pandemia que se combinan con otras problemáticas propias de la situación de estudiante:

- se combinan muchas cosas negativas en este periodo: cambio de psiquiatra y de medicación que me hizo mal, la pandemia, la falta de certeza si la carrera realmente me gustaba. (Estudiante A.O).

Como una dificultad concreta que experimentado durante la cursada en pandemia, lxs estudiantes, refieren a ciertos prejuicios de los docentes respecto a las aulas virtuales:

- la mayor exigencia por parte de los profesores es darnos mas material, muchos PDF sin explicaciones. Y también que, al momento de rendir , los profesores tomaron medidas para que no nos copiemos, de forma que hacia casi imposible el examen. Por ejemplo, un *múltiple choice* donde teníamos 20 minutos para responder 25 preguntas, no da el tiempo de pensar las respuestas ni de poder hacer una revisión antes de entregar, muchos no llegan a terminar el cuestionario. y por esta medida desaprobamos varios, cuando en realidad los temas si los sabíamos solo que no nos daban tiempo de analizar las consignas. (Estudiante I.)

En cuanto a los resultados de la transformación de las aulas en pandemia, los y las estudiantes encuestados al finalizar el primer cuatrimestre de clase reconocían :

- –Fue un buen intento, pero todavía quedan cosas por mejorar. Creo que falta terminar de aceptar que estamos viviendo un momento completamente diferente al de las clases pre-covid19. Y veo como hay

cierto rechazo a “perder” lo que era el aula antes (y así es muy difícil encontrar nuevas soluciones) (Estudiante A.R)

La necesidad de formación docente en torno a la enseñanza y el aprendizaje virtual, aparece como evidente frente a la transformación:

- el cambio más necesario es la capacitación a una nueva forma de aprender y estudiar y de enseñar. (Estudiante B.).
- El Estudiante D.M en cambio, sostiene que hubo “una adaptación rápida pero no lo suficientemente efectiva”.
- Según la estudiante C.A.R “...con la pandemia se demostró que la virtualidad se podía hacer, ayudando incluso a alumnos de la zona a no venir y ahorrarse un montón. Cursando desde la casa. PREFIERO LO VIRTUAL!”
- Creo que exigió un esfuerzo muy grande para los alumnos. La evaluación es negativa en ese sentido y positiva en cuanto a que permitió que ningún alumno se atrase cuanto al plan de estudios. Mi experiencia en este cuatrimestre la quiero simbolizar en dos canciones: Sobreviviendo de Víctor Heredia y El Show debe continuar, de Queen. (Estudiante N.)

En cuanto al futuro, los y las estudiantes dejan abierta la posibilidad de hibridación de modalidades :

- Para el estudiante A.O la continuidad debería ser combinada la modalidad presencial con la virtualidad.
- Los profesores con buena voluntad han tratado de manejar bien la situación, otros han complicado mucho las cosas. Es muy interesante el acceso mediante las diferentes plataformas al material bibliográfico

desde cualquier dispositivo y en cualquier momento y lugar, eso es algo que se debería mantener. Creo que la clase presencial es irremplazable. Online funciona, pero jamás es lo mismo. (Estudiante M.V)

- Sería bueno que todos los profesores tengan algún tipo de capacitación ya que cada materia se maneja muy distinto y cursé en distintos tipos de aulas virtuales, algunas más cómodas y accesibles con profesores preocupados y otras en las cuales fue más difícil poder aprender y casi no había contacto con los docentes, pero si había mucha exigencia para los alumnos. (Estudiante M.V)

En el discurso de los y las estudiantes, se repone como en el de las autoridades universitarias y muchos de los docentes, la vuelta a la normalidad:

- deseo que todo esto se acabe. No me parece que esta modalidad sea la correcta (se refiere al aula presencial) para llevar a cabo ciertas cátedras. Algunas fueron bien adaptadas, pero hay otras que inevitablemente es necesario poder cursarlas en el aula” (Estudiante Y.S.O).

Se reconoce en las expresiones de los y las estudiantes una mirada comprensiva y esperanzadora, de reconocimiento hacia los docentes:

- "Mas allá de que el aula tradicional es difícil de reemplazar en cuanto a contacto con compañeros y profesores, los profes que me tocaron este cuatrimestre se adaptaron bien, estuvieron siempre a disposición, flexibilizaron algunas cuestiones y otras no (sobre todo lo que refiere a material). Creo que todos hicimos lo que se pudo y entender que este

contexto tan inédito nos toma a todos por sorpresa y no culpabilizarse por lo que se logró o no, ya sean profes o alumnos es crucial se hace/hizo lo que se puede y lo que el cuerpo y la tecnología permite.”(Estudiante A.F)

Ante la pregunta sobre lo que deseaban resaltar de esta experiencia, quedó en evidencia que si bien persiste el anclaje en la modalidad presencial, la experiencia de transformación de las aulas, augura posibilidades por parte de los estudiantes: cursar virtualmente, aparece como una modalidad más accesible para manejar los tiempos de estudio y/o trabajo.

6.8. Conclusiones del capítulo

En los casos analizados el punto de inflexión, a partir del cual se plantea una transformación de las prácticas, aparece anclado a la mirada docente sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es así como, desde una perspectiva socio-técnica, es posible pensar, tanto las aulas, como las prácticas pedagógicas, como construcciones sociales complejas en las que se entran una multiplicidad de actores –incluidas las TIC– las que emergen como mediaciones, pero también como actores sociales de gravitante protagonismo en esa construcción, junto con normativas, dispositivos disciplinares y de seguridad, así como a usos, costumbres, recursos didácticos y artefactos de operatoria lineal e interactiva. También intervienen cuestiones de orden espacial, acuerdos sobre temporalidad, grupalidad y relaciones sociales.

Pensar la práctica pedagógica al mismo tiempo que se experimenta el pasaje liminal hacia las aulas virtuales, propició en los docentes reflexiones sobre las implicancias de su propia imagen frente al curso. Como afirmaba el profesor VILLARINO, cuando tomaba conciencia de que llegaba a gran cantidad de lugares diferentes y que de sus clases participaban personas ajenas a la UNS, dado que el aula estaba en la casa de sus estudiantes.

CAPÍTULO 7

La transformación institucional. Polifonía de voces académicas



Ilustración 20 - Nube de palabras. Capítulo 7

7.1. Introducción

En este apartado, centraremos el análisis en las decisiones institucionales generales y departamentales que facilitaron u obstruyeron el cambio de paisaje universitario producto de la pandemia. Y que, como

veremos, dieron sustento normativo– no sin tensiones– a las transformaciones de las aulas de la UNS.

A través del análisis documental de las actas, reglamentaciones y resoluciones del Consejo Superior Universitario (CSU) y de los Consejos Superiores Departamentales (CSD) indagaremos sobre el génesis de esos territorios de inseguridad (Cabero-Almenara, J.; Llorente-Cejudo, C. (2020) que provocó la pandemia y que afectaron a toda la comunidad educativa.

Nos interesa indagar sobre las construcciones subjetivas de estudiantes, autoridades de gestión, docentes y no docentes, así como de las formas de interacción y vínculo con los actores tecnológicos relevantes (plataformas de streaming, aplicaciones móviles, entre otros) que participaron y definieron, en gran medida, la agenda y las decisiones institucionales en tiempo real mientras se producía el aislamiento a raíz de la pandemia.

Por último, abordaremos de manera transversal, los sesgos comunes y/o divergencias entre las creencias, imaginarios sobre el aula universitaria y cómo encuentran su correlato en las decisiones institucionales para entender cómo las decisiones de los órganos de gobierno universitario, se fundamentan en las concepciones e interacciones de los actores relevantes, entre los que se considera a las tecnologías de la información y la comunicación.

7.2. Los sesgos normalizadores de la presencialidad en las decisiones institucionales.

A fin de recuperar las voces institucionales de la UNS durante la pandemia de COVID 19, centramos el análisis documental en: actas de reuniones y resoluciones del Consejo Superior Universitario (CSU) UNS, así como de los Consejos Departamentales, en el periodo que va de Marzo 2020 a diciembre 2020 y que fueron publicadas en el sitio web de la UNS.

Luego de una lectura minuciosa de los documentos, surge como emergentes para el análisis los documentos generados el semestre Marzo - Agosto 2020, periodo en el que se tomaron las decisiones contundentes respecto a la formas y modos de gestión académica e institucional en pandemia.

7.2.1. Los preparativos para afrontar la pandemia

El 3 de marzo de 2020, el Ministerio de Salud de la Nación, en conferencia de prensa, informó sobre el primer caso confirmado de COVID-19. Se trataba de un hombre de 43 años que había ingresado al país procedente de Europa. Las autoridades sanitarias reportaron que “la situación es dinámica, y que se evalúa en forma permanente y se brinda información oportuna transparente y basada en la evidencia”. Sin embargo, sus rostros mostraban preocupación e incertidumbre. A partir de ese día, las decisiones en materia sanitaria a nivel global y en particular a nivel nacional, se aceleraron hasta decretar el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO).

En línea con lo que ocurría a nivel sanitario global y en el sistema educativo nacional, las decisiones institucionales en la UNS, aquellas vinculadas con la

pandemia de Coronavirus, fueron evolucionando al ritmo de la información sanitaria. Como afirma Lidia Gambón (2020):

Frente al desafío ineludible de la virtualidad, la UNS reafirmó desde el principio, en cada una de las decisiones, su rol proactivo como institución educativa de carácter público, consciente de las implicancias de la pandemia y del modo en que esta atravesaba la totalidad de su oferta académica, constituida por sesenta y cinco carreras de grado y pregrado (y un número igual de carreras de posgrado), todas presenciales, además de cinco escuelas preuniversitarias. Con una tradición casi completamente ajena a la enseñanza mediada por tecnologías de la información y la comunicación, y con una gestión administrativa que no contaba con procesos digitalizados...(Gambón, 2020, pag.141).

Del análisis de las actas del CSU de la UNS, se infiere que además de “un desafío ineludible”, como califica la Secretaria Académica de la UNS al significado de la pandemia, para la universidad la situación de pandemia representaba un gran dilema. Por un lado, la necesidad urgente de mutación total de la gestión institucional, la que estaba diseñada para operar de manera presencial y que ante la emergencia, tanto el Rectorado, la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior Universitario y los Consejos Departamentales, los órganos de gobierno universitario, debían operar de manera virtual y a su vez. Una segunda cuestión es el sostenimiento de la idea de “retorno” a la modalidad presencial desde una perspectiva propedéutica. Y por ultimo hacer conjugar el status menor que siempre ha evidenciado la UNS

en sus decisiones respecto a la Educación a Distancia como propuestas de poca relevancia.

Con fecha 11 de marzo de 2020, el Consejo Superior Universitario CSU – UNS se reúne con el rector quién da cuenta de la resolución de rectorado *ad referendum* del CSU, a fin de atender las recomendaciones de los Ministerios de Salud y Educación respecto del tránsito entre países limítrofes: la cual recomienda que aquellos integrantes de la comunidad educativa que hayan ingresado al país recientemente "tengan la posibilidad de extender su licencia por un par de semanas para establecer si tomaron contacto o no con el virus de COVID 19. Además, se hizo extensivo a los alumnos, tanto de las escuelas preuniversitarias como universitarios, para que no asistan a clase estas semanas." (Ver ACTA 841 /2020 en Anexo 1)

Hasta ese momento, la pandemia representaba una amenaza externa. En el Orden del Día de la sesión del CSU, el tratamiento de la disputa por una bandera partidaria de una agrupación estudiantil en el edificio del Campus de Palihue, ocupa más de 3 párrafos del acta. Asimismo, en el temario sin discusión aparecen otros temas ajenos a la cuestión de la pandemia: adhesión a la postulación del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) como candidato al Premio Nobel de la Paz 2020.; designaciones varias de docentes por parte de la Comisión de Enseñanza; Becas, subsidios y ayudas, son aprobados por unanimidad.

Respecto a los contagios y prevenciones, una consejera comenta sobre la resolución ministerial que suspende las competencias deportivas, una vez

más, se reitera lo dicho sobre la imposibilidad de predecir la situación al corto plazo, y un consejero afirma “la sensación que se tiene es que aquellas actividades que implique presencia de personas provenientes del extranjero se van a suspender”.

Respecto a las primeras hipótesis acerca de cómo puede evolucionar el nivel de contagios de COVID 19, aparece registrada en el Acta la posible suspensión o reprogramación de actividades a modalidad virtual.

En el acta aparecen registrados comentarios sobre lo sucedido en Asia y Europa, y que, “toda medida que favorezca a que no se propague la enfermedad será bienvenida y que cualquier medida que se tome hoy podrá ser distinta a las del futuro por la evolución de ésta”. (ACTA CSU-UNS 841 /2020 en Anexo 1)

Si bien, el temario da cuenta de la preocupación recurrente en torno a las decisiones sobre la situación sanitaria, aun la pandemia no se vislumbraba con la gravedad con la que evolucionó en unos pocos días.

Un punto sensible a la autonomía y gobierno democrático de la universidad, comienza a emerger en el CSU: la posibilidad de que sea necesario dotar al rectorado de facultades extraordinarias para la toma de decisiones *ad referendum* y. “... entender que, si desde el Ministerio de Salud o la OMS hay una bajada de línea, las autoridades van a acoplarse a esas medidas para el bienestar de todos”. (ACTA 841 /2020 en Anexo 1).

Antes las primeras hipótesis acerca de cómo puede evolucionar el nivel de contagios, se piensa en la posible suspensión o reprogramación de actividades a modalidad virtual y se hace referencia a lo sucedido en China e

Italia. También los y las consejeras dan cuenta de la volatilidad de las decisiones institucionales del momento cuando afirman “cualquier medida que se tome hoy podrá ser distinta a las del futuro por la evolución de ésta.”

En línea con lo expuesto, la Comisión de Enseñanza del CSU (Resolución R-94/20.) propone una serie de recomendaciones: la primera en cuanto a las escuelas preuniversitarias y a los departamentos académicos, la comisión sugiere, que se Intensifiquen o prevean para el presente semestre, modalidades de educación o trabajo a distancia y la reprogramación de las actividades de evaluación de los estudiantes afectados por la nueva condición que plantea la pandemia. La segunda recomendación propone que el personal de la Dirección de Sistemas y Telecomunicaciones se encargue de revisar el estado del sistema para hacer frente a la demanda de *Moodle*. Asimismo, Informan sobre la compra reciente de servidores y discos de almacenamiento, realizada mediante Contrato Programa.

La Comisión de Enseñanza del CSU, utiliza un particular argumento para asegurar que se podrá hacer frente a la demanda que haya de parte de las unidades académicas:

...todo lo que se sube como videos no se sube al *Moodle* directamente sino a través de un link y los alumnos que estén en sus casas van a estar haciendo tráfico no dentro de la universidad sino a los servidores de *Google* y *YouTube*.

Se admite de este modo, que ante la urgencia, la universidad, sin referencia alguna a las condiciones de utilización de espacios virtuales, está mudando el corpus de conocimientos que en ella se produce, a servidores que ni siquiera se sabe donde se encuentran, ni bajo las leyes de qué país se rige

su uso. Sobre estos temas las actas no reflejan debate alguno, por parte de los cuerpos colegiados, ni los representantes del rectorado se manifiestan al respecto. Tampoco aparecen en las resoluciones oficiales.

Aquello que hasta la pandemia eran prácticas y usos que realizaban los docentes para salvar la falta de desarrollos tecnológicos específicos de la universidad, como usar Drive de Google para el trabajo colaborativo o reservorios de videos como You Tube, se institucionalizaba en ese acto, sin ninguna discusión sobre las implicancias de que el conocimiento académico fluya por vías ajenas al sistema universitario. El estar y el ser en la universidad comenzaban a cambiar de manera contundente.

También se solicita la revisión del sistema *Adobe Connect* en el que se comenzó a trabajar las actividades sincrónicas durante la pandemia. Y que poco tiempo después se dejó de lado, dado que, como reconocieron varios docentes en las entrevistas, no resultaba satisfactorio:

Primero arrancamos con Adobe Conect porque era la que recomendaba la universidad, pero empezó a funcionar no del todo bien, entonces dijimos vayamos a otra plataforma privada y ahí estaban Jitsi y Zoom. Estaba el run run de que Zoom era muy insegura en cuanto a los datos, que *pipipipi*, bueno hagamos Jitsi.. y bue...peor que Adobe fue la conectividad. Es muy mala, al menos mi experiencia. Así que terminamos en Zoom que funciona relativamente bien. Yo tengo un problema de conectividad porque mi maquina es un poco vieja, pero bueno...El zoom es el que menos se traba comparado con *Jitsi*. (recuperado de la entrevista a CHASICÓ/ docente Dpto. Agronomía UNS).

La evaluación y análisis de las plataformas fue instrumental y vinculada especialmente con su capacidad, su rendimiento y las cuestiones de seguridad informática. La pandemia no dio tiempo de análisis políticos ni vinculadas con el derecho a la propiedad intelectual del conocimiento académico que en ellas transita, se genera y almacena.

Si bien, la UNS contaba con la validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) por parte de la CONEAU, y se encaminaba a consolidar la ya creada Dirección de Educación a Distancia (DEaD) (Gambón, 2020, p.143). En la sesión del CSU, en la que se analizaban las posibilidades para el pase a la modalidad a distancia virtual, refieren a cuestiones básicas sobre la educación a distancia y su equivalencia en horas. A los y las consejeras les parece interesante que “se evalúe ante el Ministerio, para no perder la presencialidad, la posibilidad de extenderse hasta un 30% en modalidad virtual.”

Otro consejero explicó a sus pares que la modalidad virtual, puede ser sincrónica o asincrónica. Que se trata de “dos metodologías distintas: una cosa es presencial y otra es asincrónica”. Por otro lado, pone en duda sin mediar fundamento alguno, la capacidad de los docentes para generar contenidos 100% a distancia y propone capacitar a docentes sobre esta temática.

Asimismo, deciden solicitar detalles sobre los alcances de la resolución en la que se plantea el cambio de modalidad. Según sus hipótesis, no todos los docentes “están, tal vez, preparados pedagógicamente para una modalidad diferente de las que se está habituado en el aula”.

Otro consejero deja plasmado el nivel de incertidumbre al plantear la necesidad de dar respuesta a los docentes de su departamento: “como Secretario Académico, algunos docentes me van a preguntar si deben, a partir de mañana, planificar todas sus clases con modalidad de educación a distancia o es una recomendación para que los docentes comiencen a prever que tal vez podrían adoptar esa modalidad”. A lo que le responden que por el momento es a nivel de recomendación.

Como admite Lidia Gambón, Secretaria Académica de la UNS en “Educación virtual en tiempos de pandemia: la Universidad Nacional del Sur frente al desafío de la educación virtual” :

[...] los hechos se precipitaron desde que las medidas derivadas de la propagación del COVID-19 dieran lugar en la Universidad Nacional del Sur a una sucesión de actos normativos tendientes a protocolizar las acciones preventivas y, en línea con las decisiones a nivel nacional, determinaran la suspensión de todas las actividades en los niveles preuniversitario y universitario, y el cierre de los edificios (Gambon, 2020 p.141).

7.2.2. Transformaciones de la gestión académica.

Ante la continuidad de la pandemia y mantenimiento del ASPO, fue necesario ajustar el funcionamiento de los órganos políticos de la UNS dado que no todas las decisiones, aún cuando se había acordado que ,el rectorado, podía decidir *ad referéndum*, muchas de las cuestiones académicas demandaban –dado el nivel de complejidad– acuerdos del Consejo Superior Universitario.

En la sesión extraordinaria del CSU-UNS del 29 de abril 2020, se estableció como único punto del orden del día modificar el artículo 19 del reglamento del CSU (Res. C-SU- 511/10), que por primera vez en los 70 años de historia de la Universidad Nacional del Sur, permitía el funcionamiento del Consejo Superior Universitario fuera del espacio físico de la UNS.

Si bien el CSU, sesionó de manera virtual a los pocos días de la modificación del reglamento, en ese primer intento, surgió un inconveniente inédito vinculado con la incompatibilidad entre la modalidad virtual de la sesión y el dispositivo de votación analógico que se había definido a partir de la modificación del Reglamento de Funcionamiento del Consejo Superior Universitario (Resolución CSU-511/2010), para incluir la forma en que se realizarían las sesiones no presenciales tanto generales como de comisión.

En la resolución inicial se establecía que, a los fines de la votación, la UNS enviaría 3 paletas a cada consejero/a (en la resolución no se especifican detalles de tamaño ni material). Cada una de ellas tenía escrito las palabras *Si* - *No* – *Abstención*, respectivamente. Se esperaba que ante cada votación en línea, cada consejero/a utilizara la paleta que representaba su voto (*si-no-abstenerse*) levantándola frente a cámara en momentos de la votación que se realizaba sobre plataforma Zoom. Esta iniciativa no prosperó porque, del mismo ocurría en los primeros intentos de evaluar a los estudiantes, experiencia a la que referían algunos docentes en capítulos anteriores, los responsables de contar los votos de los Consejeros, no lograban visualizar todas las pantallas en Zoom para el recuento de los votos. Y tampoco podían lograr que todos los consejeros mantuvieran las paletas levantadas por el

tiempo que fuera necesario para el conteo de votos. Por otra parte tampoco podían asegurar que no hubiera personas ajenas al CSU al momento de la votación.

Otra opción de voto propuesta, de la que dan cuenta en el mismo Acta del CSU, fue a través de un grupo generado en una cuenta de WhatsApp que se crearía días antes de la sesión, para que cada consejero emitiera su voto, a fin de evitar que personas ajenas al órgano de gobierno, que por ley pueden presenciar las sesiones del CSU, intervinieran en la votación.

Sin embargo, el 25 de junio de 2020, el CSU aprobó una nueva modificación del sistema de votación, estableciendo que esta “se efectuará a viva voz cuando por secretaría se llame a cada consejera(o) por su nombre. Se habilitará el micrófono para que sea emitido el voto” y aclara que “ante cualquier dificultad para la emisión y/o recepción del voto, se formalizará mediante mensaje al grupo de WhatsApp “con la leyenda *A FAVOR, EN CONTRA o ABSTENCIÓN*, a continuación del punto del orden del día y, en su caso, de la moción que se está votando”. Entre los considerandos de la Resolución se expresan los motivos de dicha modificación:

Que, en la primera sesión digital del CSU realizada el 13 de mayo pasado, debido a la dificultad para la emisión del voto por signos, atento que muchas(os) consejeras(os) no había recibido las paletas para votar de ese modo, se procedió a la votación a viva voz respondiendo al llamado por secretaría de cada votante, de conformidad con lo previsto en el punto 9 del Anexo I del RFCSU;

que, cada una de las numerosas votaciones de esa sesión insumió tres minutos aproximadamente, sin que se presentara inconveniente alguno para la emisión de los votos – salvo el de un consejero que en el momento en que debía emitir su voto perdió su conexión, y demoró algunos instantes en retomarla para emitirlo a viva voz-, ni para efectuar su recuento de modo rápido y seguro;

Que, en la segunda sesión digital llevada a cabo el 27 de mayo pasado, si bien algunas(os) consejeras(os) aún no había recibido sus paletas, las votaciones por signos fueron realizadas con dichos elementos o a mano alzada por quienes carecían de ellos. Que, las también numerosas votaciones por signos de esta otra sesión, registraron cierta demora debido a la dificultad de contar las paletas en todas las pantallas del panel de la videoconferencia, en el que no sólo se encontraban las/os consejeras/os que debían emitir sus votos, sino también aquellas/os que en esa sesión no les correspondía hacerlo, y otros miembros de la comunidad universitaria, con el agravante de que algunas/os consejeras/os que aparecen en una pantalla también aparecen en la siguiente conforme los agrupa el sistema informático;

...que, de acuerdo a lo previsto por el punto 9 del Anexo I del RFCSU, en las sesiones digitales del CSU, la votación puede ser realizada por signos, mediante la exhibición de paletas especiales con las leyendas *SI*, *NO* o *ABS* (para el caso de abstención) suministradas al efecto, o nominal, a través de mensajes enviados a un grupo de WhatsApp creado al efecto;

Que, además, la votación a viva voz de la primera sesión digital fue más sencilla y ágil que la realizada por mensaje de WhatsApp en la segunda sesión digital;

Que los Departamentos de Derecho y Matemática, en las sesiones digitales de sus Consejos Departamentales realizan las votaciones a viva voz; Que, por la experiencia recogida, para facilitar la emisión y agilizar el recuento de los votos, resulta conveniente realizar todas las votaciones a viva voz, sin perjuicio de mantener el voto por mensaje de WhatsApp para el caso excepcional de que sea perdida la conexión en el momento de ser llamado para votar; (Resolución CSU-214-25/6/20 – Ver en Anexo 1).

Las marchas y contramarchas de la nueva modalidad de la votación de los miembros del CSU, dejó en evidencia que, en las soluciones institucionales que se programaron, afloraron problemas que se derivan de las brechas tecnológicas existentes, en cuanto al acceso, uso y habilidades (Fernández Enguita, 2020), los que estaban en concordancia con la intención de replicar la modalidad presencial en la modalidad virtual, del mismo modo como ocurría en las aulas: las transformaciones no resultaban en todos los casos experiencias virtuosas.

Como afirman Bárbara de Benito y Jesús Salinas (2020): las instituciones educativas se vieron obligadas a responder a la emergencia sanitaria con diferentes planes de contingencia académica de acuerdo con su capacidad instalada. Tarea de gran complejidad, sobre todo para las universidades que se han configurado en torno a una modalidad presencial;

No hay evidencias en los registros del CSU, que se haya recurrido en esos días a especialistas en Educación y TIC a fin de encontrar una forma alternativa que permita agilizar la votación sin algún elemento físico o virtual que acredite el voto.

7.2.3. El regreso a la normalidad

En el acta de CSU de agosto 2020, al inicio del segundo cuatrimestre 2020, aparecen evidencias que dan cuenta de la forma de enunciar las pautas de la normalidad a partir de un *Plan de Retorno a las Actividades Académicas Presenciales*. La Comisión de Interpretación y Reglamento y de Enseñanza recomiendan :

- a) Las clases cuyas características lo permitan se dictarán de modo no presencial.
- b) Los exámenes de las asignaturas cuyas características lo permitan, continuarán tomándose en modalidad no presencial, de acuerdo a lo establecido en las Resoluciones R-183/20 y CSU-275/20
- c) Los exámenes que las unidades académicas dispongan que necesariamente deban tomarse de forma presencial, se desarrollarán de acuerdo al protocolo que corre como Anexo de la presente resolución.
- d) Las clases que necesariamente deban desarrollarse en modo presencial, serán autorizadas cuando el Ministerio de Educación de conformidad al Plan de Retorno a Actividades Académicas Presenciales que presentará la Universidad, de acuerdo a la Resolución 1084/2020 de dicho Ministerio, y estarán supeditadas a las disposiciones de las autoridades sanitarias nacional y jurisdiccional.

Se infiere de las Actas del CSU, que si bien se ha podido hacer adaptaciones para el posible funcionamiento en modalidad virtual, las

intervenciones de los y las Consejeros/as dan cuenta, de una marcada dualidad entre virtualidad y presencialidad que no termina de consolidarse. Situación que podría augurar una continuidad híbrida, si no se percibiera con tanta claridad ese componente ciertamente elástico en el sentido de posibilidad de adaptación temporal condicionado por el retorno al punto de partida: el tan ansiado “retorno a la normalidad”. Así queda expresado por ejemplo en el acta 848 de julio 2020, en el que se registra el intento de regular la vuelta parcial a la modalidad presencial por parte de la SGA:

[...]con relación a la acreditación de los cursados se hizo un relevamiento, pidiéndosele a cada una de las unidades académicas las asignaturas que requerían actividades presenciales y encomendándosele que los cursados, cierran el 31, estuvieran acreditados hasta el 24 ya que estaban esperanzados en que pudieran implementarse y organizarse las actividades presenciales para cerrar aquellos cursados que requerían indefectiblemente actividades presenciales, pudieran cerrarse. (ACTA 848, P. 5)

En la misma reunión el CSU da cuenta de la necesidad de formación para el plantel No Docente: se propone la necesidad de diseñar un plan integral que permita igualdad de oportunidades de innovación para todas/os los trabajadores de la UNS. Y se aprueba un proyecto vinculado con las evaluaciones virtuales y la acreditación de los estudiantes en la virtualidad.

7.2.4. Transformaciones de las prácticas pedagógicas. Continuidades, tensiones y resistencias.

En cuanto a las decisiones relacionadas con la práctica pedagógica, se evidencia en las actas una especial preocupación en torno a los procesos de evaluación. Las posibilidades de evaluación, parecen representar el punto de inflexión de la transformación institucional. Al respecto, una de las agrupaciones estudiantes representadas en CSU, plantean una modificación al inciso vinculado con los exámenes. La estudiante consejera, pide que se anuncie con la debida antelación la decisión respecto a, si los exámenes serán presenciales o virtuales, al menos con 15 días de anticipación. Respecto a ese punto se produce un debate sobre la incumbencia o no, por parte del CSU, de explicitar la antelación con que se informará a los estudiantes la modalidad de evaluación. Si bien la discusión se centra en cuestiones de formas de comunicar a los y las estudiantes, se reconoce en el intercambio entre consejeros docentes y consejeros estudiantes los entramados de poder entre unos y otros:

Sí, un poco adhiriendo al planteo de Cecilia y Andrea y, un poquito, juntando la opinión de los Consejeros, Soledad y Guillermo; porque hay una realidad, el espíritu de toda esta propuesta es tener una comunicación previa y darles previsibilidad a los chicos (*se refiere al alumnado*), darles previsibilidad a los docentes para organizar, obviamente, la modalidad de evaluación.

Yo también entiendo a Andrea y a Cecilia, a mí me pasa lo mismo nosotros a veces tenemos exámenes masivos, intentamos o vamos a ir por el lado de la presencialidad, obviamente el profesor pone un cupo físico, se anotan 50 personas, pero el cupo es de 10 personas por día,

va a estar 5 días tomando presencialmente y tal vez le convenga tomar de una manera virtual. (Acta 849 CSU, pag.25 Ver en Anexo 1)

El debate sobre la forma en que comienza a gestionarse instancias híbridas a elección de cada departamento, cátedra o profesor/a, da cuenta en primer lugar: que la decisión sobre la modalidad, formato tiempo y espacio de la evaluación es prioritariamente a demanda de los profesores y en segundo lugar se reconoce en ese intercambio, una situación que surge de la transformación en pandemia y es la forma en que se gestionan los corredores de modalidad:

"A mí no me extrañaría para nada, que un profesor publique la fecha y que dos días antes diga 'voy tomar presencial'. Va a pasar. Y con los parciales, no es cierto que en el cronograma nosotros tengamos que poner la modalidad, nosotros publicamos la fecha del parcial y a veces ni siquiera algunos publican el horario del examen. Entonces me parece que no está demás, sobre todo me preocupa en el tema de los parciales, porque tampoco descarto que ahora arranquemos en una modalidad virtual y tal vez, en octubre alguno diga: –si las actividades se reabren ahora el parcial–el cuarto parcial– (nosotros tenemos 4 parciales y a veces 5) lo voy a tomar presencial y no lo puse en el cronograma, pero por ahí beneficio a los chicos poder rendirlo presencialmente". (Acta 849 CSU p.28 Ver en Anexo 1)

La misma acta, también da cuenta el debate sobre los cambios y adaptaciones en la gestión de exámenes sobre plataforma Sui-Guaraní, dada

la necesidad de especificar la modalidad del examen al abrir la mesa en la plataforma. Argumentan los consejeros:

Coincido que debería hacer en el anexo, no en el articulado pero a la propuesta que hace Guillermo (*se refiere a otro Consejero docente*) agregarle también que en cada mesa de final de cualquier tipo se debe comunicar su modalidad si es libre o regular, perdón, virtual o presencial, una vez que la mesa está cargada, en observaciones se incluye eso, está dentro de las posibilidades así como cuando se pone en qué aula se va a rendir el examen, se incorpora, se comunica por ese medio cuál es la forma en que se va a tomar el examen y como las mesas hay que ponerlas 15 días antes, y en el paréntesis anterior ya está indicado a que resolución hace referencia, creo que estaría cubierta la problemática que plantea, que puedan conocer de antemano, si esa mesa de examen particular se va a tomar presencial o no presencial.” (Acta 849 p.23 – Ver en Anexo 1)

Cabe resaltar cierta carencia de vocabulario para dar cuenta de las características de la modalidad virtual, que se reconocen en el acta como fallidos en la manera de reconocer exámenes libres o regulares cuando quiere indicar virtuales o presenciales.

En el acta de diciembre de 2020, el CSU da cuenta de las acciones realizadas en torno a las transformaciones que implicó la pandemia: la Comisión de Enseñanza y de Interpretación y Reglamento, recomienda modificaciones en el reglamento de la Actividad Estudiantil (Res. CSU. 406/12) tendientes a flexibilizar el régimen de asistencia y exigir el cumplimiento del calendario académico establecido en cada cátedra. Se infiere que ambas medidas facilitan la cursada, especialmente en momentos como los que se

transitan, aunque en ningún texto aparece la explicitación del cambio de modalidad.

En cuanto a los profesores responsables de cátedra, la Comisión recuerda (art. 8) que deben exhibir públicamente, previo al inicio de cada cuatrimestre, el cronograma tentativo del dictado de la asignatura. Copia del mismo se remitirá a la Dirección del Departamento. En dicho cronograma deberán constar, además de los temas, la fecha de tratamiento, la cantidad de horas dedicadas a cada tema y la información del docente que tendrá a su cargo el dictado de los mismos, información regular de los cronogramas utilizados en modalidad presencial, la que se suma la explicitación de los tiempos, modos y formas en que tendrá lugar la evaluación.

c) La modalidad de evaluación adoptada por la cátedra. (CU-024/90)

Debe decir;

Artículo 8). - Las/los responsables de cátedra confeccionarán y exhibirán públicamente, previo al inicio de cada cuatrimestre, el cronograma tentativo del dictado de la asignatura, debiendo respetar los horarios que fueron asignados a la cátedra y el calendario académico, independientemente de la modalidad de cursado adoptado. Copia del mismo se remitirá a la Dirección del Departamento. En los casos de fuerza mayor, el cronograma se podrá flexibilizar previo consenso con el alumnado. (Acta 857, pag.19. Ver en Anexo 1)

En cuanto a la Evaluación, también se proponen modificaciones: sobre todo en cuanto a los temas abarcativos de cada instancia evaluatoria. Es así como la modificación del artículo 10 de la reglamentación, explicita que no se

podrá evaluar aquellos temas que no han sido tratado en clase “sea cual fuere la modalidad”. Es así como la modalidad virtual se va asumiendo en la normativa.

ARTÍCULO 4°: Modificar el artículo 10 del Texto Ordenado de la Actividad Estudiantil Resolución CSU-406/12, cuya redacción final será la siguiente:

Donde dice

“Artículo 10).- En ningún caso se admitirá que se incorporen al examen parcial temas que no hayan sido brindados en clase o indicado claramente su bibliografía. Tampoco podrán incluirse aquellos temas que han sido dictados por la cátedra dentro de los cinco (5) días corridos previos a la fecha establecida para dicho parcial. La coordinación de las fechas de exámenes parciales de las asignaturas de un mismo cuatrimestre está a cargo del Secretario Académico del Departamento del cual depende la carrera. (CSU-329/97).”

Debe decir

“Artículo 10).- En ningún caso se admitirá la evaluación de temas no desarrollados en clase, sea cual fuere su modalidad, ni previstos por el último programa aprobado de la cátedra. Tampoco podrán incluirse aquellos temas desarrollados por la misma dentro de los (5) días corridos previos a la fecha establecida para cada instancia de evaluación puntual y distinguible, asimilable a exámenes parciales. Las instancias de recuperación contemplarán los mismos temas. La coordinación de cada fecha de evaluación de las asignaturas de un mismo cuatrimestre estará a cargo de la Secretaría Académica del Departamento del cual depende la carrera. Esta deberá, previo al inicio del cuatrimestre, informar del cumplimiento del artículo 9o al Consejo

Departamental que será el responsable de su observancia.” (Acta 857, pag.20/21).

En cuanto a los Consejos Departamentales, hay registros dispares respecto a la frecuencia en que sesionó cada uno. Por ejemplo en el departamento de Geografía y Turismo, el Consejo Departamental sesionó a partir de mayo 2020 de manera virtual. Esta información se desprende de la fecha de la última acta presencial la 720 que data de febrero 2020 y la 721 de mayo del mismo año. No quedó registrado de manera pública la forma en que se constituyó, ni cuestiones claves del orden organizativo de la actividad del CD. Sí refieren a cuestiones académicas, como la no obligatoriedad de correlatividad de cursada y excepción de la Prueba de Ingles como condición excluyente de cursada.

En el caso del Departamento de Administración no están publicadas en su sitio propio ni en el sitio general de la UNS, las actas de sesión del Consejo Departamental. En tanto el Departamento de Economía, sesionó de manera virtual a partir del 11 de mayo de 2020, sin dar demasiados indicios en sus actas de tratamiento sobre aspectos vinculados con el pasaje de la presencialidad a la virtualidad.

El Departamento de Derecho, en el orden del día de cada reunión se hace referencia a cuestiones técnico-académicas corrientes, sin especificaciones vinculantes con la temática de esta investigación. No hay indicio sobre tratamientos especiales vinculados con la transformación de las

aulas, o por lo menos no ha quedado registrado en el tratamiento del Consejo Departamental.

Por su parte el Departamento de Ciencias de la Computación, no publica información respecto a las actas del Consejo Superior.

En tanto el Departamento de Física, publica las actas de manera sintética aportando tan solo los enunciados de temas, aunque de Marzo 2020 a 8 de junio 2020 no aparecen actas y dada que la numeración es correlativa, se infiere que no hubo reuniones de CD en ese periodo.

7.3. Las relaciones pedagógicas, académicas y de gestión con las TIC.

En el análisis documental, *la normalidad* aparece uno de los conceptos centrales que habilita considerar las relaciones en la tríada Pedagogía, Gestión académica y TIC.

Esta idea en torno al *regreso a la normalidad* o el afán por encontrar una “*nueva normalidad*” puede reconocerse como una preocupación común, en casi todas las universidades, tanto en cuestiones instrumentales y operativas, como en temas curriculares, pedagógicos y didácticos, los testimonios de los representantes de las diferentes universidades dan cuenta de la esperanza de arribar a una nueva normalidad educativa.

Desde la perspectiva de Catalina Lonac et al. (2020) de la Universidad de San Pablo -Tucumán, las transformaciones que se producen a partir de la pandemia ya se estaban gestando desde hacía tiempo:

La relación de transferencia tradicional donde se proclamaba un docente poseedor de saberes académicos que eran depositados en los estudiantes ya venía siendo puesta en jaque y hoy ha sido dinamitada desde adentro mismo de dicha relación. Tenemos estudiantes que asisten a sus profesores en el manejo de herramientas tecnológicas y docentes que orientan en la búsqueda de información y en la creación de nuevos sentidos e interpretaciones. También tenemos docentes que dejaron todo terreno de seguridad y zona de confort para asumir nuevos roles, son ahora compañeros de viajes que pueden guiar experiencias, con más herramientas para gestionar crisis e incertidumbres. (Lonac et al.,2020)

La transformación de la gestión universitaria se explica en gran parte en la forma en que tanto docentes como estudiantes, han evidenciado mutuamente un sentimiento humanitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje que en tiempos de normalidad y presencialidad no se vislumbraba. (Marité Gibbs, et al. 2020, p.347) y que se consideraba asunto exclusivo de didactas o pedagogos, no de profesores de Derecho, Ciencias Exactas o Ingenierías.

Los estudiantes, han sido los primeros en darse cuenta de esa transformación, aun cuando en muchos casos están atravesados por el modelo académico tradicional (la clase presencial, lineal, expositiva, la actitud pasiva), desde un plano utilitario e instrumental, se pronuncian a favor de las hibridaciones:

...creemos que en muchos casos la virtualidad llegó para quedarse. No vemos el motivo por el cual se debería abandonar por completo la virtualidad una vez

que volvamos a la situación normal o a la nueva normalidad. Así que consideramos que es adecuado darle un marco regulatorio a la situación de los exámenes virtuales y valorar el proyecto. Gracias.” (Abdelnabe, alumno Consejero. Acta 848 /junio 2020)

7.4. Conclusiones del capítulo

Aunque las transformaciones tecnológicas en cuanto a la gestión universitaria, habitualmente se reconocen como problemáticas exclusivamente instrumentales, queda evidenciado en este capítulo, que el entramado de complejidad que surge de la transformación hacia la virtualidad, implica considerar a la tecnología, no solamente como los instrumentos facilitadores, sino como una perspectiva que permita plantear transformaciones en la lógica académica, que afectan de manera significativa sobre las prácticas pedagógicas.

La transformación que fue posible implementar en todos los departamentos de la UNS: los modos de interactuar entre los actores, el modelo de gestión, la forma de incorporar la incertidumbre ante la toma de decisiones, los nuevos diálogos entre autoridades y cuerpos colegiados de gestión (Consejo Superior Universitario y Consejos Departamentales), en su transitoriedad refuerza la idea de que es la gestión académica el punto de partida de una transformación que incluye innovación sostenida en procesos genuinos a largo plazo. No solo de las prácticas pedagógicas inclusivas en términos de tecnologías, sino como parte de un cuerpo institucional en que la

perspectiva tecnológica se considere como fundante y no tan solo como una solución transitoria.

CAPITULO 8

CONCLUSIONES

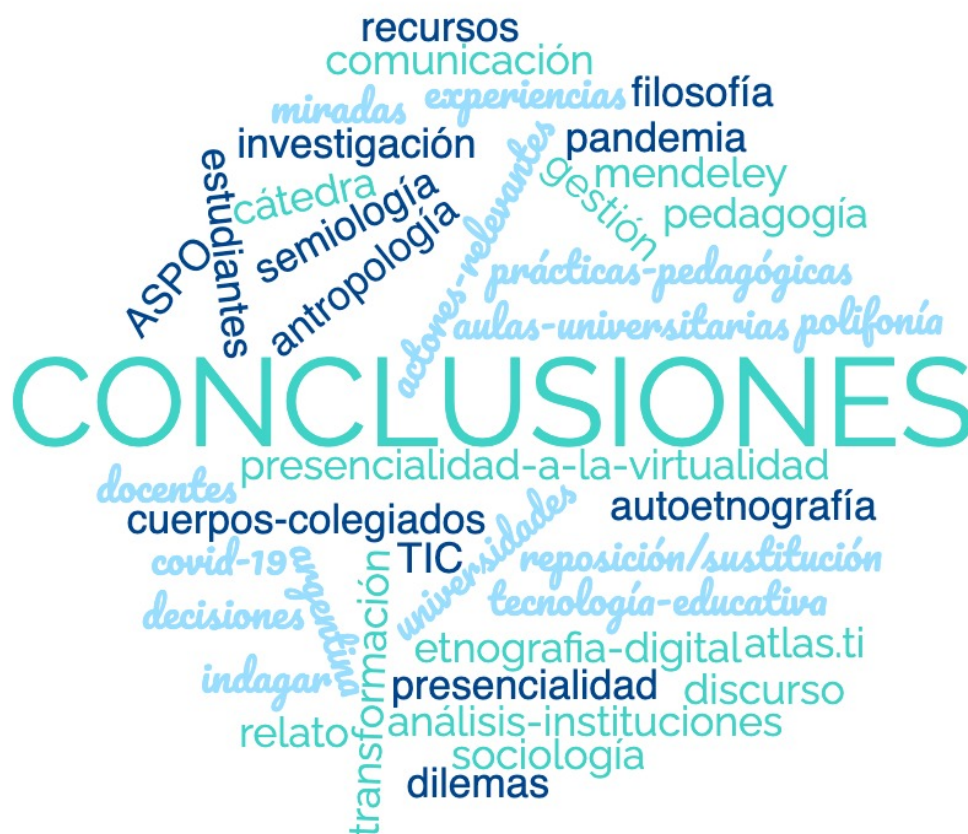


Ilustración 21 - Nube de palabras. Capítulo 8.

8.1. Resumen del trabajo realizado

En esta investigación nos propusimos indagar sobre la transformación de las aulas universitarias en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad que se impuso en pandemia de COVID-19.

Si bien determinamos como período de análisis general el año académico 2020, focalizamos especialmente en la primera etapa de la pandemia, que en las universidades argentinas coincidió con el comienzo del ciclo académico (abril-julio 2020).

Establecimos como recorte temporal principal, el primer periodo del año académico, dado que nos interesaba registrar el momento del impacto que produjeron las medidas de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), dado que es en ese cuatrimestre, cuando se tomaron la mayor parte de las decisiones institucionales y de gestión académica en el pasaje de la modalidad presencial a la virtualidad, así como también la reconfiguración de las cátedras universitarias y las configuraciones áulicas .

La información relevada en el campo de investigación, sumada a nuestras propias experiencias como docente de la UNS, se entramaron con aportes teóricos que recuperan nociones y principios de distintos campos de estudio: Pedagogía, Tecnología Educativa, Sociología, Filosofía, Antropología, Comunicación, Semiología, entre otros. Este empeño por no anclarnos en un campo en particular, nos permite evitar el encasillamiento o las limitaciones propias de cada disciplina.

Estudiamos la manera en que las aulas de la UNS, se transformaron, recopilando miradas y experiencias de los actores relevantes, incluyendo en esa categoría a docentes, estudiantes, cuerpos colegiados y de gestión, así como también las tecnologías de la información y la comunicación TIC, como actores no humanos que, en el transito hacia la virtualidad, evidenciaron su especial relevancia.

En cuanto a las *prácticas pedagógicas*, indagamos sobre la polifonía de sentidos que operan en torno a las aulas y a los dispositivos y aplicaciones, entramados también a la reposición/sustitución de recursos propios de la presencialidad: el *streaming*, en lugar de pizarrón; apuntes en PDF, en lugar de fotocopias; leer y responder preguntas en base a lo leído en texto digital, en reemplazo de lectura y respuesta sobre lo leído en formato papel. Prácticas que venían realizándose en las clases presenciales, antes de la pandemia, sin que se consideraran como propuestas consolidadas a nivel institucional.

Si bien en esta investigación no nos propusimos indaga en profundidad, sobre las prácticas pedagógicas, dado que las mismas presentan características particulares que merecen un abordaje específicas en el campo pedagógico, de dicamos un capítulo para dar cuenta de la forma en que incidió la pandemia en las prácticas pedagógicas en términos generales. Fuimos por los márgenes del discurso y del relato de experiencias de docentes y sus dilemas, decisiones y conjeturas pedagógicas, a la hora de dar cuenta de las aulas en pandemia .

En cuanto al análisis instituciones, relevamos la información publicada por la UNS sobre los estamentos de gobierno universitario: Actas y resoluciones del Consejo Superior Universitario, Comunicaciones de Rectorado así como las actas de los Consejos departamentales según la procedencia de los actores relevantes.

El relevamiento de campo se realizó considerando las variables cátedra y status (docente / estudiante / equipos de gestión) dado que, algunos docentes ejercen en diferentes departamentos de la UNS o en cátedras de

servicios que un departamento brinda y del que participan estudiantes de otros departamentos.

Para la lectura de la bibliografía se utilizó Mendeley y para el análisis hermenéutico recurrimos al programa Atlas. Ti , para el análisis categorial del material relevado en el campo y para el trabajo de análisis documental de la información institucional. El cual contó con la validación de docentes e integrante del Consejo Superior Universitario.

8.2. Hallazgos

Abordamos los hallazgos guiándonos por la pregunta principal de esta investigación, la que orienta todo el trabajo de campo y el proceso de escritura de esta tesis: *¿Cómo se transforman las aulas universitarias en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad?*

El fenómeno de pandemia, más allá de lo traumático de la situación sanitaria a escala planetaria, brindó la oportunidad única de observar en tiempo real, tanto el cambio de la modalidad de la presencialidad a la virtualidad, como así también, la forma en que la universidad toda pasó a un estado de deliberación permanente. Si bien, la nueva condición de funcionamiento virtual, significó para la UNS una *gran anomalía*, al mismo tiempo, propició el reacomodamiento en el plano académico y de gestión universitaria, asumiendo una nueva realidad desmaterializada: desde los laboratorios de ciencias y el Campus, hasta las aulas de todos los departamentos, experimentaron el pasaje a la condición de liminalidad.

La decisión de estudiar las aulas universitarias atravesadas por la situación de pandemia, responde en primer lugar a que se trataba de un fenómeno único, y, probablemente irrepetible, que provocaba alteraciones sustanciales en la forma de ser y estar en la universidad.

En cuanto al caso de estudio, las aulas de la UNS, resultan significativas por tratarse de una institución universitaria tradicional, anclada en la modalidad presencial, con una fuerte impronta tecnológica instrumental, en la que se mantienen las tradiciones académicas desde sus orígenes.

Asimismo, como docente de la UNS, fue posible incorporar nuestra mirada como actores participantes. Tanto por la cercanía con la institución, como por la posibilidad de encontrar parámetros de referencia cuando analizamos discursos y experiencias sobre cómo se decostruyeron y resignificaron las aulas.

8.2.1. ¿Cómo se transforman las aulas universitarias en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad?

En cuanto al análisis de la literatura propuesto en el capítulo 1 se reconocen categorías teóricas emergentes que refuerzan los hallazgos encontrados en el campo de investigación.

Entre ellas:

- *La expectativa de regreso a la normalidad* como evidencia del imaginario que da cuenta de una especie de paraíso perdido que significa la modalidad presencial.



Ilustración 22 - Categorías de análisis - Transformación de las aulas UNS- Fuente propia

- *Las tensiones* que emergen en expresiones tales como “*educación virtual forzada*”, para dar cuenta de que no ha primado en la elección de la modalidad virtual, otro criterio más que la urgencia.

Además de:

- *La persistencia de un anclaje fuertemente instrumental* respecto a las TIC y a la concepción de las modalidades híbridas, evidenciado especialmente en las ponderaciones en cuanto a las prioridades a considerar ante la pandemia, particularmente en las instituciones de modalidad presencial.
- *Disputas propedéuticas en cuanto a la denominación*: se infiere una marcada resistencia a la utilización de denominaciones que puedan

implicar esperanzas de continuidad en el futuro. Ejemplo: la UNS a nivel institucional puso especial énfasis en denominar a la transformación institucional como *Educación remota de emergencia*, cuando en realidad la transformación que se produjo remite a la Educación a Distancia, pero esa opción no fue considerada, al menos en el plano del discurso. Y como se infiere del análisis documental, tampoco se planteó en la toma de decisiones académicas.

- *La dualidad entre discurso y acción*: En el análisis de la información relevada en el campo, la distancia o cercanía entre el decir y las experiencias narradas por los actores relevantes, aparecen como un indicador clave en el proceso de transformación de las aulas. La dualidad entre discurso y la acción se va a mantener a lo largo de todo el proceso de transformación de las aulas, evidenciado en las decisiones de los docentes, en el decir de los estudiantes así como en la toma de decisiones institucionales.

En el Capítulo 4 dedicado al análisis de los discursos docentes, es posible inferir sobre las expresiones que dan cuenta de que acciones concretas. Por ejemplo: que un profesor como primera medida ante la noticia del cierre de la universidad, haya trasladado el pizarrón desde su aula física a su casa, más allá de la acción práctica de continuidad virtual, da cuenta del significado de ese objeto en términos simbólicos: entronizado como objeto de culto propio de un ritual de pasaje. El elemento transicional que le permite reconocer el aula en su propio espacio personal. Así como aquel docente que hacía mención a su

mesa repleta de libros y papeles y un mínimo espacio para la comida individual y solitaria, para graficar la dimensión de la actividad academia personal en tiempo de pandemia .

- *La gran anomalía a partir de la situación de pandemia*, implicó la necesidad de encontrar respuestas a la urgencia académica, contexto, que propició alteraciones discursivas, las que cobraron volumen a partir de la nueva situación: Los saberes ausentes, las tecnologías que parecían ocultas, o consideradas sólo de manera instrumental y aleatoria, ahora se hacen evidentes en su verdadera magnitud, tanto en las interacciones, en las prácticas pedagógicas, así como en las plataformas virtuales, entramadas a su vez, con las viejas estrategias discursivas sobre el aula basada en la lógica del libro de texto, que no están ausentes; más bien han cambiado su pregnancia.

La transición del aula presencial a la virtualidad, dejó al descubierto nuevos entramados problemáticos complejos: el aula universitaria atravesada por la misma *lógica monomodal* del libro: lineal, consecutivo, organizado espacialmente en una conjugación espacio-temporal acotada.

Analizar el aula universitaria en transformación implica tratar de entender como se construye la idea de presente en la universidad de la pandemia. Cómo el aula se proyecta en las imágenes que sostiene cada actor relevante (sea docente, estudiante o cuerpos colegiados).

- *Las imágenes del aula*: Mirar una imagen como acto complejo implica, las prácticas de observación y el placer visual unidas a la figura del

espectador como alternativa a las formas tradicionales de lectura que implican tan solo descifrar, decodificar e interpretar. Por lo tanto, al mirar el aula integrándonos a ella, como partícipes de un acontecimiento más que como espectadores.

Desde la perspectiva semiótica, las imágenes a las que recurrieron los docentes para graficar la nueva situación de emergencia, dan cuenta de la sensación de zozobra inicial. Las que se hacen evidentes en las analogías climáticas: tsunami, viento fuerte, huracán, entre otras. Asimismo es posible reconocer una mirada atenta en torno a las interacciones, las tecnologías, la que en ocasión de pandemia permitió la continuidad académica por otros medios. Así como las nuevas instancias de práctica pedagógica, que afloraron en todas las direcciones: en algunos casos reponiendo estrategias de la presencialidad y en otras promoviendo nuevos abordajes.

Asimismo, siguen vigente cierta ambivalencia en cuanto a las clases magistrales, la espacialidad distribuida, las relaciones de poder asimétrico entre docentes y estudiantes; así como las imágenes del aula a semejanza del texto académico, que se mantuvieron sin demasiadas alteraciones por espacio de dos siglos, en el sistema universitario en general y desde su fundación en la Universidad Nacional del Sur. Cuestiones que siguen apareciendo en el discurso de los docentes, casi como viejos emblemas, aunque descentradas de su lugar hegemónico en las enunciaciones sobre el aula universitaria.

- *Los ritos de pasaje a la virtualidad.* La espacialidad ausente, nos permitió conocer las experiencias de docentes y estudiantes sobre la transformación de las aulas universitarias en pandemia, a través del

análisis de los ritos de pasaje y la situación de liminalidad, las que en la etapa preliminar aparecen como una dificultad estructural y poco a poco van convalidándose el nuevo escenario híbrido o combinado.

- *Las prácticas pedagógicas en las aulas.* En cuanto a las prácticas pedagógicas, planteamos el análisis desde una perspectiva socio-técnica, a fin de pensar, tanto las aulas, como las prácticas pedagógicas, como construcciones sociales complejas en las que se entran una multiplicidad de actores –incluidas las TIC– las que emergen como mediaciones, pero también como actores sociales de gravitante protagonismo en esa construcción, junto con normativas, dispositivos disciplinares y de seguridad, así como a usos, costumbres, recursos didácticos y artefactos de operatoria lineal e interactiva. También intervienen cuestiones de orden espacial, acuerdos sobre temporalidad, grupalidad y relaciones sociales.

En cuanto a la gestión universitaria de las transformaciones tecnológicas queda evidenciado en el Capítulo 7, que el entramado de complejidad que surge de la transformación hacia la virtualidad, demanda considerar a la tecnología, no solamente como los instrumentos facilitadores, sino como una perspectiva que permita plantear transformaciones en la lógica académica, que afectan de manera significativa sobre las prácticas pedagógicas.

Las adaptaciones que se implementaron en todos los departamentos de la UNS, los modos de interactuar entre los actores, el modelo de gestión, la forma de incorporar la incertidumbre ante la toma de decisiones, los nuevos diálogos entre autoridades y cuerpos colegiados de gestión (Consejo Superior

Universitario y Consejos Departamentales), en su transitoriedad, refuerzan la idea de que es la gestión académica el punto de partida de una transformación que incluya innovación sostenida en procesos genuinos a largo plazo. No solo de las prácticas pedagógicas inclusivas en términos de tecnologías, sino como parte de un cuerpo institucional en que la perspectiva tecnológica se considere como fundante y no solamente como una solución transitoria.

- *Caracterización del marco tecnológico* de la UNS. Uno de los hallazgos claves que desarrollamos en el Capítulo 3 es la caracterización del *marco tecnológico* de la UNS, el que mantiene y sostiene los rasgos tradicionales y la visión de la tecnología desde un plano casi exclusivamente instrumental, cuyo cometido principal refiere a reforzar las prácticas tradicionales.

La consideración del *marco tecnológico* explica en gran medida, por qué, la UNS resolvió la anomalía, a la que se enfrentó en pandemia, por la vía de las adaptaciones de emergencia, aún cuando disponía de un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), protocolo que habilita a las universidades argentinas al dictado de clases en modalidad a distancia. Aún si consideramos que al momento de decretar el aislamiento preventivo y obligatorio la UNS contando con el SIED aprobado, aunque no implementado, salvo para algunas instancias de formación alternativa, hubiera sido pertinente su implementación. Sin embargo, como se pone de manifiesto en el decir de docentes, estudiantes y en las decisiones y argumentaciones registradas por los responsables del gobierno universitario, la educación a distancia y sus adaptaciones virtuales, en la

UNS, por lo menos hasta los inicios del ASPO, no se la consideraba en el mismo rango de importancia que a la enseñanza en modalidad presencial.

8.2.1.1. Clasificación de las aulas

Del análisis categorial axial, que recuperamos de la metodología de Teoría Fundamentada, y tomando las dimensiones de los ritos de pasaje a la liminalidad, se reconocen distintas categorías de aulas:

- **Etapla preliminar:**

Corresponde a la fase de “separación, margen (o limen, que en latín quiere decir umbral) (Turner, 1969) se evidencia la conducta simbólica por la que se expresa la separación del individuo o grupo, en el caso que nos ocupa, la separación de la modalidad presencial a la modalidad virtual de emergencia y la consecuente pérdida de corporalidad: la ausencia de mirada panorámica y panóptica; el uso del pizarrón. La imposibilidad de conversaciones fluidas que se daban de manera espontánea en pasillos y aulas así como las rondas de mate. Se corresponde con esta etapa las categorías:

- **Aula añorada:** que en el discurso de docentes y estudiantes aparece como presencial, armoniosa, dialógica, aireada, espaciosa iluminada, entre otros calificativos positivos.

Cuando le pedimos a los estudiantes de la UNS que describieran el aula universitaria previa a la pandemia muchas respuestas referían a un imaginario idealizado que refería a compañerismo, dialogo, discusión abierta, espacio de compartir. Sin embargo ninguno dio cuenta de

imágenes vinculadas con las tensiones propias de la comunicación grupal, o producto de la falta de espacio o de los horarios de clase, que forman parte también de la cotidianeidad de las aulas y los reclamos estudiantiles.

- ***Aula como sinónimo de presencialidad*** : en la etapa preliminar la palabra aula refería exclusivamente al aula presencial. Muy cercana a la idea de aula añorada, aunque un poco más realista y con sentido unívoco: cuando se refieren al aula, se están refiriendo al aula presencial. La denominación *aula presencial*, aparece como una definición tardía en pandemia para distinguirla del aula de la virtualidad. Hasta entonces no hacía falta diferenciación alguna, dado que todas las aulas o la gran mayoría eran presenciales.
- ***Aula libro***: tanto en el discurso como en el plano experiencial la noción aula a imagen y semejanza del libro impreso, aparece fuertemente en las prácticas pedagógicas como así también en la lógica lineal de su funcionamiento. Inicio, desarrollo y cierre.
- ***Aula teatro***: Respecto a las prácticas académicas (formato del programa, linealidad de la mallado curricular) como a las lógicas de funcionamiento del aula. El profesor/a plantea su actuación performativa desde el frente hacia los/las estudiantes. El rompimiento de la cuarta pared (metáfora teatral) es lo que ha ocurrido en pandemia y lo que provoca la sensación de pérdida, se evidenciado en el discurso como la imposibilidad de interacción que necesariamente se considera propio de

la presencialidad. –“Hablo y no se si hay alguien escuchándome”– da cuenta de una situación teatral, en la que la palabra implica un sujeto oyente o expectante. El aula teatro en la virtualidad plantea el traspaso de la cuarta pared para volverse interactiva, lo que no siempre se logra cuando se replica la lógica lineal de la presencialidad.

Etapas liminal:

Es en la *etapa liminal* las características del sujeto ritual son ambiguas (el «pasajero») en el caso que nos ocupa: docentes y estudiantes, ya que atraviesa un entorno cultural que tiene pocos, o ninguno, de los atributos del estado pasado o venidero. (Turner, 1969). Se corresponden con esta etapa las categorías:

- **Aulas virtuales:** contrariamente a lo que ocurre en una función de teatro, en las aulas virtuales sincrónicas, cancelamos la ficción que significan las imágenes fragmentadas que aparecen en las pequeñas pantallas, cuando insistimos en atribuirles el sentido de cuerpos físicos, como si fuera posible reconocer las gesticulaciones, las acciones que se realizan mientras enseñamos o cómo los estudiantes tratan de aprender. La exigencia de “encender la cámara”, es un claro ejemplo de esa ambigüedad. En el discurso de los sujetos relevantes: las aulas virtuales representan, en gran medida, lo perdido en pandemia. En los docentes, el control de las decisiones y de la mirada sobre los estudiantes. Y en estos: la pérdida ritual: el mate, el encuentro, el “perder el tiempo”. Los encuentros y desencuentros en las plataformas de *streaming*. Las dificultades de funcionamiento, forman parte de la etapa liminal. Asimismo, las tecnologías, en la gran mayoría de los casos, aun no son

percibidas más que como mediaciones.

Estar y ser en las aulas virtuales se experimenta como una evolución: hay descubrimiento del alcance de la mirada: el pasaje de la mirada panóptica a la mirada ubicua que se expande hacia el exterior. En la experiencia de los docentes aparece la toma de conciencia sobre el alcance de su clase, al llegar a los hogares de los y las estudiantes.

En el plano experiencial de los docentes, aparece también la toma de conciencia de la ubicuidad en términos de inclusión: “hay un estudiante rindiendo el ultimo final de su carrera de agrónomo dentro de su tractor”.

Lo afirma con sorpresa y orgullo uno de los profesores entrevistados.

La experiencia de pensar de manera no mecanizada, en los contenidos a abordar y la forma en que se llevarán a la práctica pedagógica. Y el reconocimiento del aumento de respuesta por parte de los estudiantes. Así como la flexibilización de la evaluación.

- ***Aula como construcción socio-técnica:*** en el plano discursivo y también experiencial, aparecen enunciaciones sobre TIC entramadas en las prácticas que hacen alusión a adaptaciones y reconfiguraciones socio-técnicas. Las tecnologías además de su finalidad instrumental, aparecen en instancias colaborativas, se producen intercambios inesperados. Se experimenta el cambio de mirada sobre la incorporación tecnológica a las prácticas : “yo pensaba que usaba videos para no laburar” –reconoce un profesor respecto al trabajo que realizaba un colega desde antes de la pandemia y a quién había recurrido cuando se virtualizó su clase.

Se reconoce también un replanteo de las interacciones entre: estudiante-docente - tecnología. Y el lugar pedagógico y social que ocupa la tecnología cuando se considera como *actor relevante*, cuyas interacciones con los sujetos no están ajenas de cuestiones políticas y del ejercicio del poder.

Otro aspecto clave que refiere a la conciencia socio-técnica de la construcción de las aulas es la Introspección (revisión del estar y ser en las aulas) considerando los aspectos tecnológicos.

Etapas posliminal

En cuanto a esta etapa, la de (reagregación o reincorporación) en la que el sujeto ritual, ya sea individual o colectivo, se halla de nuevo en un estado relativamente estable, se analizará en termino conjetural a partir de las impresiones aportadas por docentes y estudiantes en cuanto a la expectativa respecto al futuro de la educación universitaria pospandemia.

- **Aula a futuro:** los indicios para pensar el aula de la pospandemia refieren a:
 - *Aula Red:* como derivada de continuidad la idea de aula como nodo de conexión intrainstitucionales e interinstitucionales sin anclajes territoriales.
 - *Hábitos híbridos:* tanto en el plano de los discursos como en el de las experiencias es posible reconocer nuevos hábitos, desarrollados por docentes tanto como por estudiantes, que surgieron en pandemia y que pueden augurar cambios virtuosos en el plano académico y de gestión a futuro.

ETAPA PRELIMINAL	PLANO DISCURSO	PLANO EXPERIENCIAL
AULA AÑORADA	El aula añorada es presencial, anclada más en el imaginario que en la realidad. Indicios de orfandad que produjo en docentes y estudiantes el cierre de las aulas de la modalidad presencial. Perdida de ritualidades colectivas y cotidianas que promovían seguridad.	Esperanza de reposición de la tradición expositiva. Custodia de objetos claves: pizarras, tarimas. Acentuada revalorización de rituales de la presencialidad. Revalorización de la interacción estudiante – docente. Duelo ante la perdida de la mirada panóptica y las corporalidades enfrentadas (estudiantes-docentes)
AULA MODALIDAD PRESENCIAL	Aparece como paraíso perdido.	Espacio de encuentro ausente.

	Sentido univoco de “aula”	Replica o continuidad en la virtualidad. Reemplazo de ritualidades en la virtualidad.
AULA LIBRO /AULA TEATRO	Respecto a las prácticas académicas (formato del programa, linealidad de la mallado curricular) como a las lógicas de funcionamiento del aula.	El profesor/a plantea su actuación performativa desde el frente hacia los/las estudiantes. Quiebre de la cuarta pared (metáfora teatral)
ETAPA LIMINAL	PLANO DISCURSO	PLANO EXPERIENCIAL
AULA VIRTUAL	Ausencia de interacción. Definida en términos de mediaciones tecnológicas. . Señalamiento sobre disponibilidad de dispositivos para estudiantes. Dificultades de comunicación y de identificación de los estudiantes en la clase sincrónica.	Descubrimiento del nuevo alcance de la mirada: del aula panóptico a la mirada ubicua. Conciencia de la ubicuidad en términos de inclusión Toma de decisiones en torno a los contenidos de la

	Imposibilidad de procesar los saberes. Implica mayor programación de las acciones.	práctica pedagógica. Reconocimiento del aumento de respuesta por parte de los estudiantes. Flexibilización de la evaluación. Aumento de la audiencia en las clases virtuales. Uso de plataformas complementarias como WApp, Drive, Zoom. Reconocimiento de las Interacciones intercatedra o interdepartamentales sobre experiencias virtuales. Efecto de ordenamiento.
AULA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIO-TÉCNICA	Aparecen enunciaciones sobre TIC entramados en las prácticas que hacen	Nueva mirada sobre las tecnologías existentes.

	alusión a adaptaciones y reconfiguraciones socio-técnicas.	Importancia del trabajo colaborativo. Replanteo de las interacciones estudiante-docente. tecnología. Reflexión sobre el sentido de la tecnología. Introspección pedagógica
ETAPA POSLIMINAL	PLANO DISCURSO	PLANO EXPERIENCIAL
AULA RED	Como solución de continuidad	Aparece la idea de aula como nodo de conexión intrainstitucionales e interinstitucionales sin anclajes territoriales.
AULA A FUTURO	Disputa de sentido en torno a la forma de denominar las aulas a futuro. Aulas combinadas/ Aulas híbridas / Aulas bimodales.	Hábitos académicos híbridos. Cambio paulatino Adaptaciones Modalidades y prácticas híbrida.

En el plano de las experiencias, las concepciones del *aula como construcción*

social compleja se esboza en las respuestas obtenidas en las entrevistas y conversaciones vía WhatsApp e intercambios de emails con los docentes, que se mantuvieron al promediar el primer cuatrimestre del ciclo académico 2020.

8.2.1.2. El marco tecnológico institucional

Entre los hallazgos sobresalientes de esta investigación detectamos que la transformación de las aulas universitarias está directamente relacionada con el marco tecnológica que sustentan, más que con las concepciones sociales de los actores relevantes.

Marco tecnológico que opera, muchas veces de manera velada, aunque con una contundencia que fue posible sopesar a partir del análisis documental en torno a los órganos de gobierno universitario y que aparece en el cruzamiento con las voces de los sujetos relevantes de esta investigación: docentes, estudiantes, gestores académicos.

Estas caracterizaciones del marco *tecnológico*, permiten reconocer el anclaje socio técnico de una institución a fin de reconocer el punto de partida: el génesis de sus decisiones tanto académicas, pedagógicas como de gestión administrativa. Su reconocimiento ayuda a conocer y por qué no, mejorar la manera de ser y estar en la universidad.

En el siguiente cuadro se reconstruye la caracterización de cada marco conceptual, en correlato con las repercusiones que se hacen visibles en las aulas y que afectan a las decisiones de los actores relevantes.

MARCO TECNOLÓGICO INSTRUMENTAL	REPERCUSIONES EN LAS AULAS	DECISIONES DE LOS ACTORES RELEVANTES
• La innovación tecnológica en función de la disponibilidad de dispositivos. • Perspectiva utilitaria – mediacional. • Disponibilidad tecnológica: prioritaria. • TIC y Sociedad asuntos separados.	• Anclaje en la modalidad presencial. • Aulas virtuales como recursos alternativos. • Aulas materiales aún para la educación a distancia. • Plataformas: no se consideran actores sino mediadores o repositorios de contenidos.	• Gobierno y equipos de gestión: prioridad a la compra de dispositivos y obras de infraestructura. • Docentes: replica de las aulas presenciales en la virtualidad. • Estudiantes: apego a las ritualidades de la modalidad presencial. • Separación de roles según el nivel de dominio tecnológico.
MARCO ENSAMBLE SOCIO -TECNICO	REPERCUSIONES EN LAS AULAS	ACTORES RELEVANTES
• Entramados sociales y tecnológicos complejos. • Considera los aspectos políticos de las construcciones socio-	• Aulas ubicuas. • Híbridas /combinadas • Plataformas integradas a las	• Las TIC son consideradas actores relevantes además de mediaciones.

técnicas.	prácticas pedagógicas. • Lógica hipertextual	• Docentes y estudiantes participan de la configuración.
-----------	---	--

8.3. Conclusiones

En cuanto a la transformación que tuvo lugar en las aulas universitarias a partir de la situación de pandemia identificamos las siguientes categorías:

Transformaciones y tensiones

- *Aulas universitarias en tensión:* reconocida, en la primera etapa como una gran anomalía o ‘anomalía seria’, hasta el reacomodamiento paulatino hacia una nueva configuración liminal, la que pasó de la réplica casi espejada de la presencia en la virtualidad, la que apareció claramente reconocible en las respuestas a las encuestas iniciales, hacia la construcción de una noción de aula más fluida, en la que se vislumbra la posibilidad de pensar en la convergencia de modalidades.
- *Dificultades en torno a los saberes pedagógicos y TIC,* la ausencia de información que manifestaban tanto docentes como estudiantes en los primeros días de pandemia, se contrapone con los informes institucionales en los que se resaltan los logros alcanzados.
- *Tensiones enunciativas:* relacionadas con la posibilidad de permanencia de las nuevas condiciones institucionales. A la nueva modalidad virtual en la UNS se la denominó “educación remota de emergencia”, en otras universidades optaron por expresiones tales como: “educación virtual forzada”. En todos los casos formas enunciativas, que dejan de lado

cualquier posibilidad de pensar la nueva modalidad virtual, al menos como alternativa, más allá de la urgencia sanitaria.

- *Transformaciones y poder en cuanto a:*
 - Debate sobre el papel de los docentes en la práctica pedagógica. La evidencia del trabajo realizado mayoritariamente por los auxiliares docentes quienes en muchos casos llevaron la delantera en las cuestiones didácticas de la transformación. Encarnando el poder pedagógico real de la transformación.
 - La posibilidad que ofrece la virtualidad sobre el acceso, permanencia y egreso de los y las estudiantes en la universidad.
 - La pertinencia de los concursos docentes en torno a la incorporación de condiciones vinculadas con saberes socio-técnicos.
 - El acompañamiento de docentes a las decisiones de política académica.
- *Aulas en construcción socio-técnica:* se produjeron más y variados encuentros entre integrantes de las cátedras, así como intercambios informales entre cátedras e incluso entre universidades. Quedaron en debate situaciones que antes no se consideraban: como la calendarización de las prácticas en función, no solo de los requerimientos institucionales, sino también en las necesidades de los estudiantes. Se revisaron las prácticas de comunicación a través de distintos dispositivos. Las cuestiones tecnológicas poco a poco se fueron integrando a las construcciones sociales o pedagógicas.

Del análisis de campo queda en evidencia que, si bien los actores relevantes contemplaban, y con cierta añoranza, el aula presencial, a medida que se experimentaba la virtualidad dejó de considerarse la presencialidad como descripción unívoca de la noción de aula, incluyendo en la enunciación las nociones tecnológicas, con los sujetos/objetos discursivos que aparecen en escena: como las estrategias en torno a la pertinencia o no de las plataformas de *streaming*, el nuevo vocabulario que incorporan, así como la conceptualización de las aulas universitarias en función de las nuevas interfaces y pantallas.

Asimismo, cabe destacar que al ser un momento de transición y adaptación, algunas estrategias discursivas que aparecen con marcada contundencia, encuentran un correlato de fuerza en otras que manifiestan por la vía de la desconfianza, del temor a la pérdida de algunas condiciones de la presencialidad. Por ejemplo, en cuanto al proceso de adaptación del aula presencial al aula virtual en situación de pandemia, aparecen ciertas tensiones vinculadas con la extensión del espacio académico. Anclaje que se mantiene en formación discursiva sobre el aula del futuro: en la que predomina la posibilidad de flexibilización hacia la virtualidad.

A veces convergentes y otras en tensión sobre diferentes modalidades, las nuevas configuraciones discursiva que surgen a partir de la situación de virtualidad de emergencia, evidencian la complejidad que demanda la construcción social y discursiva del aula universitaria no solamente actual sino a futuro.

Como expresamos en capítulos anteriores, existen dos miradas bivalentes respecto a las aulas universitarias sostenidas por dos imaginarios muy diferenciados: uno encarnado en aquellos sujetos relevantes (estudiantes, docentes equipos de gestión y gobierno) quienes mantienen viva aun, la esperanza a la “vuelta a las aulas a la normalidad”, expresión que puede traducirse como resistencia ante la amenaza de pérdida de una tradición sustentada en el libro en papel y la preeminencia de la figura central del profesor/a. La otra mirada, es la que se hace evidente en las decisiones de los órganos de gestión y gobierno de la universidad, la que refleja una marcada ambigüedad: por un lado, de la evidencia en torno al desconocimiento operativo en torno a la modalidad virtual, se infiere cierta resistencia a considerar a la educación a distancia, en el mismo plano de importancia que a la educación presencial. Y por otro lado, el sostenimiento de un anclaje fuertemente cosmético respecto a la noción de innovación, y una mirada eminentemente instrumental respecto a las TIC, como condición que se presenta excluyente respecto a las hibridaciones, las que se hacen evidentes en las decisiones presupuestarias respecto a la inversión en infraestructura edilicia para la educación a distancia a la vez que se insiste con el “retorno a la presencialidad total”.

Entre ambas miradas, la pandemia abrió una tercera dimensión que se refleja en el ámbito de la experiencia, y en las prácticas pedagógicas, pero que aun falta consolidar en las aulas como construcciones complejas, en donde juega además el marco tecnológico en el que se entraman, sujetos/ actores

relevantes (docentes, estudiantes, equipos de gestión y gobierno), dispositivos (actores tecnológicos) relevantes y prácticas pedagógicas.

Como el cuadro de Fontana que compartimos en la portada, esta tesis permite observar el momento de impacto y el profundo tajo a la malla institucional, que representó la pandemia y que cambió el derrotero de la vida universitaria. Quedan por investigar las derivas posibles que, a dos años y medio de declarada, aún no terminamos de dimensionar.

8.4. Líneas futuras de investigación

A medida que nos adentrábamos en esta investigación, iban surgiendo nuevas derivas que planteaban problemáticas de gran complejidad, las que implicaron decisiones fuertes en torno a los límites de la tesis. Y que se vislumbran como posibles líneas futura, aunque al momento de terminar de escribir esta tesis, ya forman parte del presente de nuestras indagaciones. Entre ellas:

- *Las nuevas configuraciones académicas híbridas o combinadas* que emergieron a partir de la ausencia de materialidad, en las que fue posible visibilizar los entramados socio-técnicos que las constituyen, habilitando, de este modo, la posibilidad de ampliar el estudio a futuro. Especialmente en lo que refiere a indagaciones del orden pedagógico y didáctico.
- En la misma línea, respecto a las continuidades de los nuevos formatos híbridos que se constituyeron o reforzaron a partir de la pandemia, queda en evidencia la necesidad de avanzar sobre las posibles hibridaciones en

cuanto a las articulaciones institucionales de gestión administrativa y académica. Y cuanto a la dinamización del gobierno universitario.

- *Expandir el análisis de las aulas universitarias hacia otros ámbitos de pertenencia institucional*, considerando las nuevas configuraciones socio-técnicas que la constituyen. Análisis que permita un abordaje en su complejidad, considerando cuestiones que trasciendan la práctica pedagógica, para dar cabida a un nuevo entramado a partir del marco tecnológico.
- *Avanzar en el intento de “desencapsular” los discursos de sentido común* respecto del aula universitaria a fin de reconocer los entramados que intervienen en ellas.
- *Acentuar en las investigaciones futuras, la indagación sobre metodología autoetnográfica* aplicado al campo de las ciencias sociales y de la educación, dada la fluidez que aporta al texto científico las experiencias narradas en primera persona y entramadas a los marcos teóricos y las voces de los actores relevantes.
- *En cuanto a la modalidad a distancia*, la necesidad de ampliar la investigación con la finalidad de reforzar su autonomía disciplinar. Asimismo, configurar un corpus de conocimiento capaz de asimilar las transformaciones y experiencias del periodo de pandemia, posibilitando la ampliación de los rangos de configuración institucional .

- *Indagar sobre la categoría de literatura en tiempo real*, no siempre valorada en el ámbito académico, debido a la ausencia de distancia epistémica en términos teóricos, y que ante los nuevos retos de estos tiempos complejos, fluidos y ubicuos, resulta indispensable su consideración. Así como la creación de nuevas estrategias de validación de información en red interinstitucional.

- *Consolidar los estudios sobre aulas bimodales, híbridas o combinadas*

En esta línea, que escapa al problema de investigación de esta tesis, continuamos investigando en dos proyectos grupales vinculados con las modalidades de enseñanza-aprendizaje universitaria de la pospandemia. Puntualmente los proyectos: Estudio de las aulas bimodales del Instituto Universitario River Plate (IURP) y del proyecto de investigación grupal: De la bimodalidad a la hibridación: estrategias disruptivas en la universidad de la pospandemia.(UNQ- Ciencias Sociales).

Por ultimo, algunas preguntas que surgieron a partir de esta investigación y que continuamos investigando en nuevos proyectos de investigación: ¿Qué se entiende por *cambio tecnológico* en las aulas universitarias de la pospandemia? ¿Qué transformaciones socio-técnicas gestadas en tiempo de pandemia es recomendable mantener? ¿Qué lugar ocupan las aulas virtuales en el sistema universitario, ahora que la pandemia ya no representa una amenaza global?

Referencias

1. Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=275872>
2. Recuperado del Manual Pedagógico del uso de lenguaje inclusivo y no sexista, RAADHA (Reunión de Altas Autoridades de Derechos Humanos y Cancillerías del Mercosur y Estados Asociados), 2018
3. Datos recuperados de <https://datos.uns.edu.ar/eportal/web/guest/alumnos-regulares>.
4. El Consejo de Universidades (CU) es el ámbito de debate y acuerdo por excelencia entre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), los representantes de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) y del Consejo Federal de Educación (CFE) presididos por la cartera educativa. Es por ello que se hace la referencia al CU como el parlamento del sistema universitario.
En https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/consejo_de_universidades_2015_-_2019.pdf
5. Las siglas STEM refiere a las cuatro disciplinas específicas; Science, Technology, Engineering y Maths por sus siglas en inglés. En Castellano se traduce por Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.
6. Discurso de Bienvenida a la UNS Rectorado - Marzo 2020
<https://www.youtube.com/watch?v=B5Hc2nakfdI>

ANEXO 1

ESCANEAR EL CODIGO QR



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Albarello, F (2019). *Lectura transmedia: leer escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. ampersand. 1ra.Edición.
- Almaraz Menéndez, F., Maz Machado, A. y López Esteban, C. (2016.) *Análisis de la transformación digital de las Instituciones de Educación Superior . Un marco de referencia teórico* . Revista Educación Mediática y TIC. DOI 10.21071/edmetec.v6i1.5814
- Altbatch, Philip (1999) *Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno* . En Revista Pensamiento Universitario. Año 6 Nro.8. Buenos Aires.
- Balladares Burgos, J A. (2020) *Una educación remota en tiempos de contingencia académica*. Revista Andina, Universidad Andina Simón Bolívar. pp. 29-35.
- Bauman, Zygmund (2007) *Vida Líquida*, Buenos Aires, Paidós.
- Bénard, Silvia (Coord.) (2020) *Voces desde la diversidad*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
https://www.academia.edu/45378955/Voces_desde_la_diversidad.
- Beneyto Ruis, Francisca (2014) *Mirar el aula como se mira una imagen*. Revista @tic ,d'innovació educativa. Universidad de Valencia. España
Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532974015>
- Burbules, Nicholas (2014) “Los significados del aprendizaje ubicuo”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

- Bourdieu, Pierre (1999) [1995], *La causa de la ciencia. Cómo la historia social de las ciencias sociales puede servir al progreso de estas ciencias*, en P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba , pp. 111-128.
- Buchbinder (2005) *Historia de las universidades argentinas*, Editorial Sudamericana.
- Cabero-Almenara, J.; Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Callón, M. (1998), *El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico*, en Domenech, M. y Triado, F. *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Gedisa.
- Campi Basualdo, W. M. (2017). *Organización, gestión y formación en una universidad bimodal. Un estudio de caso de e-gobierno*. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6170>.
- Capelli de Steffens, A., Piccolo M. y Campo de Ferreras A. (2006), *Clima urbano de Bahía Blanca*, *Revista Universitaria de Geografía*. En http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42652006000100011 ISSN 1852-4265.
- Castells Manuel (1996) *La era de la información*. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 México Siglo XXI.
- Cernadas de Bulnes, Mabel (2006), Marcialese, J.[et al] (2006) *Universidad Nacional del Sur 1956-2006*. EdiUNS.

- Corruero, Ruben (2017) *La cultura libre como espacio de libertad*. en Spiegel, A. (2017). *Pantallas , derechos , cultura y conocimiento Nuevos desafíos para las humanidades Índice*. Cap. 3.
- Chenú, M. E. (2021). Hacia la nueva normalidad de la educación. Revista Paraguaya De Educación A Distancia (REPED), 2(2), 3-4.
- CIN. (2021). *Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pospandemia*.
<https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2739/1/Las%20universidades%20publicas%20de%20la%20pospandemia.pdf>
- De Benítez, M. C. A., & De Alvarez, G. M. K. (2020). La pandemia Covid 19 y la reinención del docente. pág.64-79
- Denzin, Norman (1978). *The Research Act*. Nueva York: McGraw Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Dussel I, Ferrante P y Pulfer D (2020). "*Pensar la Educación en Pandemia*" I y II, UNIPE - Ediciones Electrónicas CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org.ar/biblioteca_unipe/detalle.php?id_libro=1975
- Dussel Inés (2012) VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital/ Inés Dussel y Luis Quevedo. -1ra.ed. Buenos Aires: Santillana, 2010. P.36.
- Eco, U.(1984) *Introducción y Cultura de masas y niveles de cultura*, en Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*".

- Ellis, Carolyn; Adams, Tony E. & Bochner, Arthur P. (2019). *Autoetnografía: un panorama*. En Bénard Calva, S. (comp.) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. (pp. 17-42) <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>.
- Falcón, P (2020), "*La universidad entre la crisis de la Educación y las oportunidades*". Editorial Universidad Nacional de Córdoba Argentina.
- Forni, P, De Grande P (2020) *Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas*, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones sociales. Revista Mexicana de Sociología. Numero 1 (enero-marzo 2020).
- Fowler, Roger; Hodge, Bob; Kress, Gunther; Trew, Tony (1983) [1973] *Lenguaje y Control*. Fondo de Cultura Económica. México. DF.
- García-Peñalvo, F., Corell A (2020). *La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?* Revista Campus Virtuales Vol. 9, Núm. 2 (2020). Universidad de Huelva, España. Recuperado en <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740>
- González Pérez C y Venier E (2020) *La universidad virtual: administrar la educación superior en tiempos de normalidad pandémica*. Revista argentina de comunicación - FADECCOS - Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social – Nro.2

- García Rodrigo Juan (2020) *Innovar para no cambiar. Por otra política educativa*. El Diario de la Educación <https://t.co/GLqaU3wdJR?amp=1>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En Denman, C. & Haro, J. A (comp.), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (p. 113 – 145). Sonora, México: Colegio de Sonora.
- Himanes, Pekka (2001) *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*.
- Hine, C. (2000), *Etnografía Virtual*. Editorial UOC. Barcelona. España.
- Hughes Thomas (20014) [1987] *La evolución de los grandes sistemas tecnológicos, en Actos, Actores y artefactos/ Sociología de la tecnología*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. (Pág. 101-147)
- Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas: el futuro virtual de lo social*. La Marca.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Kant, Immanuel ([1785](#)) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* Traducido por José Mardomingo (edición bilingüe). Barcelona: Ariel.
- Kress, Gunther. 2010. *Multimodality*. Londres: Routledge.
- Kress, Gunther & van Leeuwen Theo: (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Londres, Arnold; Introducción, pp. 1-23.
- Kress 2003 *Literacy in the New Media Age* (Literacies) (2003).

- Krotsch, P. (2009), *Educación Superior y reformas comparadas*. Editorial Universidad Nacional del Quilmes, Bernal, Argentina.
- Jaramillo-Baquerizo C. (2021). *Analizando la transición de una educación presencial a una educación remota: una experiencia en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19*. En Revista Cátedra. Vol.4 Núm.3. (2021) Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0002-8081-1318>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Kozinets, R. (2010). *Netnography: doing ethnographic research online*. Londres: Sage.
- Latour, B (2008) *Nunca fuimos modernos*. Editorial Siglo XXI . Buenos Aires.
- Latour, B (2008) *Reensablar lo social. Una teoría del actor-red*. Manantial.
- Lévy, Pierre (2007), *Cibercultura, La cultura de la sociedad digital*. Anthropos Editorial: México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa.
- Lorenzo, Gabriela (2020). *Aplicaciones del análisis del discurso en la formación y capacitación del profesorado de Ciencias Naturales*. En Campo Universitario. Año 1 N1. ADUBA/UBA.
- McLuhan, Marshall, *La galaxia Gutenberg*, Madrid, Aguilar, 1969.
- Mariana Maggio. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.

<https://tildeeditora publica la/reader/proximamente-hibrida-la-universidad-que-no-vimos-venir?location=eyJjaGFwdGVySHJlZil6ImJvb2tfMDAwMy54aHRtbCIsImNmaSI6li80LzlvNzAvNC8zOjEyMSJ9>

- Maggio Mariana (2021) *Educación en Pandemia*, Paidós. Argentina.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Malosetti Costa, Laura (2002), *Presentar/representar. Tensiones en la activación de los poderes de una imagen*. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.
- Marcialese, J.[et al] (2006) *Universidad Nacional del Sur 1956-2006*. En Cernadas de Bulnes, Mabel (2006), EdiUNS.
- Mastache, A., Monetti E., Aiello Berta [et al.] (2014) *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior: horizontes en juego*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Bahía Blanca , Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns.
- Mendizabal Nora. (2015) *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*, en Estrategias de investigación cualitativa, Irene Vasilachis de Gialdino (coord.) Gedisa.
- Monetti, Elda (2014) *Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico*. Revista Entramados. Educación y Sociedad.
<http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/3798>

- Muñiz, Manuel (2010) *Estudios de caso en la investigación*. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. España
- Neiman, G y Quaranta G. (2015) *Los estudios de caso en la investigación sociológica*. En Estrategias de investigación cualitativa, Vasilachis I. Gedisa.
- Nosiglia M C. (2020) *La Universidad de Buenos Aires frente a los desafíos de la pandemia... En La universidad entre la crisis de la Educación y las Oportunidades*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Pág.59 a 73.
- Pardo Kuklinski, H.; Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad*.
- Pinch y Bijker (2008) [1987] *La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente*. En Actos, actores y artefactos, Sociología de la tecnología. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Capítulo 1.
- Pink, S., Horst H., Postill, J., Hjorth L., Lewis T., Tacchi J. (2019) *Etnografía digital. Principios y Práctica*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Pink, Sarah, Horst, Heather, P. H. H. J. P. L. H. T. L. J. T. (2017). *Etnografía digital. BMC Public Health* (Vol. 5). Recuperado de <https://ejournal.poltektegal.ac.id/index.php/siklus/article/view/298%0Ahttp://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j>

jana.2015.10.005%0Ahttp://www.biomedcentral.com/14712458/12/58%0
Ahttp://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&P

- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. UDUAL, En Cuadernos de Universidades. – No. 11. Ciudad de México.
- *RM-2641-E/2017-MEyD.* (s. f.). Recuperado 24 de diciembre de 2017, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/165114/20170616>
- Rodríguez, M. O. (2021). Educación a distancia: Nuevas estrategias ante nuevos desafíos. *Boletín SIED*, 4, 1-6.
- Rodríguez Simón, Alejandro (2017) *Performances y rituales en los Procesos de enseñanza virtual, UNED – UNQ.*
- Soneira, Abelardo, (2015) *La Teoría Fundamentada en los datos (Grounded Theory)* de Glaser y Strauss. En Estrategias de investigación cualitativa. Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). Gedisa. Barcelona. España. Cap. 4.
- Soriano Nieves. “¿Qué significa mirar siendo contemporáneo?” *Arte, Individuo y Sociedad*, 22-1, 2010: 75-94.
http://www.artesindividuosociedad.es/articles/N22.1/Nieves_Soriano.pdf
- Spiegel, A.(2017). *Pantallas , derechos , cultura y conocimiento Nuevos desafíos para las humanidades. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (EFFyL -UBA) Buenos Aires.*
- Stoller P (1989) *The Taste of Ethnographic Things. The Sense of Anthropology.* Philadelphia. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Tamarit Guillermo...[et al.] (2016), *Bimodalidad. Articulaciones y Convergencia en la Educación Superior*. Universidad Nacional de Quilmes. (En Ideas de la Educación Virtual <http://libros.uvq.edu.ar/>)
- Tauber, F. (2020). *Avances y desafíos de la educación superior en tiempos de pandemia. En La universidad entre la crisis de la Educación y las oportunidades*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba Argentina.
- Taylor, S. J. Bogdan (1992), *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós, España, Pág- 100 -132.
- Thomas, H y Buch A. (2013) [2008] *Actos, Actores y artefactos/ Sociología de la tecnología*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Tovillas, P., de Michele, D. de, Giorgini, H., & Igarza, R. (2021). *Los sistemas institucionales de Educación a Distancia: Análisis de la primera experiencia de evaluación y validación* (1.a ed.). CONEAU. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/18-03-2021-Los-SIED-en-la-Argentina.pdf>
- Turner, Victor (1988) [1969] *El proceso ritual*, Taurus-Alfaguara, Madrid. Pag.101/102
- Van Gennep, Arnold (1960). *Los ritos de pasaje*, Alianza Editorial. Madrid.
- Verón, Eliseo (1993) , *La Semiosis Social*, Edición Gedisa, Barcelona.

- Thomas, H y Buch A. (20013) [2008] *Actos, Actores y artefactos/ Sociología de la tecnología*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Turner, Victor (1988) [1969] *El proceso ritual*, Taurus-Alfaguara, Madrid. Pag.101/102.
- Verón, Eliseo,(1993) *La semiótica social*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Zapata Ros, Miguel (2018) *La universidad inteligente La transición de los LMS a los Sistemas Inteligentes de Aprendizaje en Educación Superior*. Revista de Educación a Distancia. En <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/10%0Ahttp://www.um.es/ead/red/57/zapata2.pdf>

CREDITOS DE IMÁGENES

Imagen 1 – Recuperada de Twitter . 20/1/2022.

<https://twitter.com/dbellingradt/status/1484173950984753162/photo/1>

Imagen 2 – Foto de autor. Aula de la UNS Catedra Teoría Educativa 2018.