



La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19

Políticas, prácticas y actores

Viviana Macchiarola (Coord.)

Ana Pizzolitto, Verónica Pugliese, Diego Muñoz, Daiana Bustos,
Silvana Pereyra y Liliana Tarditti

ISBN: 978-987-688-470-9

e-book

Colección Académico-Científica **C*Q+C**

La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19 : políticas, prácticas y actores / Ana Pizzolitto ... [et al.] ; coordinación general de Viviana Macchiarola ; prólogo de Ana Vogliotti. - 1a ed - Río Cuarto : UniRío Editora, 2022.

Libro digital, PDF - (Académico Científica. ISTE-Instituto de Investigaciones Sociales, territoriales y educativas)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-470-9

1. Educación Superior. 2. Pandemias. 3. Educación Virtual. I. Pizzolitto, Ana II. Macchiarola, Viviana, coord. III. Vogliotti, Ana, prolog.
CDD 378

2022 © UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar . www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *Febrero de 2022*

ISBN 978-987-688-470-9

Ilustración: *Aula matrix* de Matías Tejeda. Del libro *Un año bajo la tierra*, Unirío editora (Colección másQuetinta), 2021

Serie ISTE
Instituto de Investigaciones Sociales,
Territoriales y Educativas



Esta publicación cuenta con los avales de

- Rectorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)
- Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba
- Centro de Operaciones de Emergencia (COE) regional Río Cuarto.

Financió: UNRC, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina.



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco

Biblioteca Central Juan Filloy
*Bibl. Claudia Rodríguez
y Prof. Mónica Torreta*

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Secretaría Académica
Prof. Sergio González y Prof. José Di Marco

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Gabriel Carini

Equipo Editorial

Secretario Académico: *Sergio González*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

Índice

Prólogo. Por <i>Ana Vogliotti</i>	8
Presentación	12
CAPÍTULO I	
Perspectivas teóricas y metodológicas.....	17
CAPÍTULO II	
Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19 .	33
CAPÍTULO III	
La enseñanza remota de emergencia desde la mirada de los estudiantes. Acceso material, práctico y mental.....	56
CAPÍTULO IV	
La educación universitaria en contexto de pandemia: nuevas y viejas desigualdades emergentes.....	76
CAPÍTULO V	
La enseñanza remota en la emergencia desde la mirada de los docentes. Prácticas, condiciones y valoraciones	96
CAPÍTULO VI	
Impacto subjetivo de la educación remota de emergencia en los estudiantes	139
CAPÍTULO VII	
Impactos pedagógicos de la pandemia en la universidad pública. La perspectiva de los estudiantes.....	156
Reflexiones finales y recomendaciones	180
Referencias bibliográficas.....	184
ANEXO 1	
Encuesta para estudiantes	195
ANEXO 2	
Encuesta para docentes.....	204

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1: Estudiantes que respondieron la encuesta según Facultad.....	57
Tabla 2. Cantidad de materias en las que el estudiante no ha tenido contacto virtual con sus profesores según facultad.....	58
Tabla 3. Herramientas tecnológicas que están usando los estudiantes.....	60
Tabla 4. Uso de las plataformas institucionales	61
Tabla 5. Dispositivos usados por los estudiantes para acceder a las clases...	62
Tabla 6. Dificultades reconocidas por los estudiantes en la enseñanza remota de emergencia	63
Tabla 7. Usos de las tecnologías en la enseñanza remota de emergencia.....	65
Tabla 8. Valoración de los estudiantes de dimensiones didácticas de la enseñanza remota de emergencia	66
Tabla 9. Sentimientos de los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia.....	67
Tabla 10. Valoración de la coherencia e integralidad de la propuesta curricular de enseñanza remota de emergencia.....	68
Tabla 11. Ventajas de la enseñanza remota de emergencia percibidas por los estudiantes.	68
Tabla 12. Grado de satisfacción de los estudiantes con la enseñanza remota de emergencia implementada.....	69
Tabla 13. Composición de la muestra según variables estudiadas	77
Tabla 14. Variables, indicadores y categorías de análisis	78
Tabla 15. Valores asignados a las variables según nivel socio económico....	80
Tabla 16. Ponderaciones para las variables	81
Tabla 17. Definición de rangos de nivel socioeconómico	82
Tabla 18. Abandono en primer año. Cohortes 2017-2020.....	90
Tabla 19. Cantidad de docentes que completaron la encuesta, según cargo y facultad. Año 2020	98
Tabla 20. Porcentajes de participación en la encuesta sobre el total de docentes, según cargo y facultad. Año 2020	99
Tabla 21. Cantidad de docentes que completaron la encuesta, según dedicación y facultad. Año 2020.....	99
Tabla 22. Porcentajes de participación en la encuesta sobre el total de docentes, según dedicación y facultad. Año 2020.....	99
Tabla 23. Cantidad de docentes que han dado clases en la virtualidad	100
Gráfico 1. Dificultades para participar en clases virtuales según género	84
Gráfico 2. Dificultades para participar en clases virtuales según NSE de las familias de los estudiantes.....	85

Gráfico 3. Dificultades para participar en clases virtuales según situación laboral del estudiante.....	86
Gráfico 4. Grado de satisfacción con la enseñanza remota de emergencia según situación laboral del estudiante	87
Gráfico 5. Acuerdo con continuidad de la enseñanza remota de emergencia según situación laboral del estudiante	87
Gráfico 6. Sentimientos vividos en la etapa de enseñanza remota de emergencia según género de los estudiantes.....	88
Gráfico 7. Sentimientos vividos en la etapa de enseñanza remota de emergencia según situación laboral de los estudiantes.....	88
Gráfico 8. Dificultades reconocidas por los estudiantes en la enseñanza remota de emergencia y disposición hacia la misma, según género, NSE y situación laboral.....	89
Gráfico 9. Porcentaje de docentes que han dado clases en la virtualidad..	101
Gráfico 10. Posibilidad de desarrollo de los contenidos previamente planificados en la virtualidad	101
Gráfico 11. Posibilidad de desarrollo de los contenidos previamente planificados en la virtualidad, según facultad	102
Gráfico 12. Relevamiento sobre situación de estudiantes para cursado virtual, según facultades.....	102
Gráfico 13. Estrategias implementadas con los estudiantes que no pueden cursar por falta de acceso a las tecnologías u otros motivos, según facultades.....	103
Gráfico 14. Previsión acerca de posibilidades de completar o continuar con enseñanza de la asignatura en el próximo cuatrimestre	104
Gráfico 15. Previsión acerca de posibilidades de completar o continuar con enseñanza de la asignatura en el próximo cuatrimestre, según facultad	104
Gráfico 16. Ventajas atribuidas por los docentes a la enseñanza remota de emergencia.....	106
Gráfico 17. Desventajas atribuidas por los docentes a la enseñanza remota de emergencia.....	106
Gráfico 18. Sentimientos y disposiciones de los docentes ante este contexto	107
Gráfico 19. Grado de satisfacción de los docentes con el proceso de enseñanza desarrollado.....	108
Gráfico 20. Plataformas utilizadas por los docentes.....	109
Gráfico 21. Plataformas utilizadas por los docentes, según facultad.....	109
Gráfico 22. Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes	110
Gráfico 23. Valoración de la calidad de la conexión a internet en	

hogares de los docentes.....	110
Gráfico 24. Tipo de formación recibida por los docentes para enseñanza remota de emergencia	111
Gráfico 25. Tipo de formación recibida por los docentes para la enseñanza virtual.....	112
Gráfico 26. Experiencia de los docentes para la enseñanza remota de emergencia.....	112
Gráfico 27. Autovaloración del docente sobre su dominio tecnológico para la enseñanza remota de emergencia	113
Gráfico 28. Fuentes de las ayudas recibidas ante las dificultades en el uso de las TIC	114
Gráfico 29. Ayudas recibidas ante las dificultades en el uso de las TIC desde las facultades	114
Gráfico 30. Fuentes de las orientaciones y lineamientos recibidos respecto de las actividades y tareas para la enseñanza remota de emergencia	115
Gráfico 31. Valoración de las orientaciones recibidas	115
Gráfico 32. Uso de las TIC para la enseñanza	116
Gráfico 33. Medios tecnológicos usados para clases de consulta	116
Gráfico 34. Tipo de evaluaciones que los docentes han desarrollado en sus clases.....	117
Gráfico 35. Modalidad adoptada para las evaluaciones sumativas parciales.....	117
Gráfico 36. Modalidades sugeridas para exámenes finales	118
Gráfico 37. Cambios curriculares realizados en el pasaje de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia	119

Prólogo

El prólogo de un libro, en tanto anticipador de una obra, compromete a dos cuestiones importantes: una aproximación contextualizada al tema que trata y la presentación de quien/es la escriben. No eludiré esos compromisos a los que me convocaron y además intentaré dar algunas pistas al/la lector/a con el afán de movilizar su interés por la lectura de su contenido que, por su significatividad, aporta a una mejor comprensión de la situación de la formación de grado en tiempos de pandemia en nuestra universidad, en el momento de su cincuentenario. Se trata de una investigación. *De eso voy a hablar, eso voy a anticipar en esta breve presentación.*

Contextualizo la situación. En los últimos días de Marzo del año pasado, en el marco del reconocimiento explícito del estado de pandemia por Covid-19, el presidente de la nación, Dr. Alberto Fernández, decreta el aislamiento social preventivo y obligatorio y más tarde el distanciamiento, lo cual conlleva hasta hoy en el ámbito de la universidad, como en todo el sistema educativo, a la conversión generalizada y repentina de la implementación de carreras presenciales a la virtualidad, sin que ello implicara un cambio de modalidad. El objetivo consiste en no interrumpir las actividades académicas de enseñanza y de aprendizaje de grado y mantener el vínculo pedagógico, para *sostener (y afianzar) el*

derecho a la educación superior. Con la coordinación de autoridades y la participación de todos los claustros, se readecuan las políticas institucionales, se modifican normativas, se plantean instancias de formación docente, se mejoran las condiciones de estudiantes con becas y ayudas económicas, se acomodan y recrean estrategias y generan nuevas líneas de trabajo académico, concomitantes con la mejora de la tecnología necesaria para sobrellevar estos procesos formativos en entornos virtuales.

Sin marcos orientadores del subsistema universitario, al menos en el inicio de la pandemia, nuestra institución apoyándose y recreando su autonomía y en comunicación con otras universidades, enfrentó la emergencia con sus recursos y apoyo del Estado Nacional. La complejidad, la incertidumbre, la imprevisibilidad y la urgencia de la situación se contrarrestó con las rápidas decisiones institucionales después de la sorpresa inicial y la responsabilidad asumida por docentes y estudiantes; el coraje de enfrentar lo nuevo, la actitud comprometida, la premura en el dominio de la tecnología y la didáctica en la virtualidad (aún sin tener experiencia previa), la construcción de saberes y metodologías acordes a los contextos y sobre todo una disposición generosa y humana para comprender, ayudar y acompañar a los estudiantes en una travesía que dejó al desnudo sus desigualdades sociales y sus diversidades culturales y que se hizo casi tangible en la accesibilidad y familiaridad en el manejo de la tecnología y continuidad de los estudios en esta situación excepcional de emergencia.

Presento la investigación. La mayoría de los procesos que he mencionado acerca de la gestión, académicos, tecnológicos que se implementaron /implementan como así también otros temas derivados, las representaciones y valoraciones de los/las diferentes actores y la incidencia de esta virtualización extendida en la calidad y continuidad de los aprendizajes, interrupción de los estudios, obstáculos encontrados en la formación -que responden a razones subjetivas y objetivas-, condiciones, criterios, todo ello es abordado en el marco de la situación estudiada por la *investigación que aquí se publica*. No abarca la totalidad ni todos sus constitutivos, pero desde una mirada seria, ofrece cuestiones centrales para objetivar a las experiencias de formación remota y sus consecuencias durante la pandemia. De sus descripciones reveladoras, análisis medulares y reflexivas conclusiones *no voy a hablar, no más de esta simple mención.*

Motivos para la lectura. Efectivamente, *lo más interesante y enriquecedor, lo dejo, casi sin anticipos detallados, sólo presentado*; con un propósito: para que la curiosidad del/la lector/a incursione en el texto y encuentre en la sustantividad del escrito lo que necesita para construir un conocimiento más abarcador y consistente que le permita significar la realidad que vivimos en la universidad en estos tiempos excepcionales y sobre todo, tenga la posibilidad de valorar los logros alcanzados a la par que reconocer cuestiones críticas que ameriten ser superadas en la calidad de la formación y su cualidad inclusiva. Universidad a pleno trabajo, nada la detuvo, compromisos compartidos, responsabilidades asumidas y actores acordes a las circunstancias, con sus esfuerzos duplicados, dedicación, cansancios, resistencias y reclamos, compartiendo sus tareas profesionales y familiares en el mismo espacio del hogar y a veces sin contar con todos los recursos; de eso da cuenta la investigación.

Presento a los/as investigadores/as. Para construir conocimientos sobre la realidad, los/las humanos/as apelamos, al menos, a dos caminos posibles: nuestra experiencia y la investigación. Ésta última es la opción que los/las autores de este libro han decidido, implicándose en un estudio complejo, casi sin antecedentes pero sabiendo que abordaban una situación compartida por todos/as, cuidando la objetivación cuando ellos/as están implicados/as activamente en los mismos procesos que estudian, desde el desempeño de diversas tareas: profesionales, investigación, docencia en diferentes niveles y gestión. Y así es, coordinado por su directora, la Dra. Viviana Macchiarola, de amplia y reconocida trayectoria como docente-investigadora e impulsora de múltiples proyectos institucionales, este grupo por las procedencias laborales de sus integrantes, asegura la perspectiva multi e interdisciplinar que un estudio de esta magnitud requiere y con la rigurosidad de los métodos utilizados, dotan de credibilidad a sus conclusiones para seguir discutiendo.

No digo nada más. Invito especialmente a la lectura del libro; es lo que falta para que la obra se complete. Quizá las posibles interpretaciones que suscite, desde la valoración y la crítica enriquezcan los conocimientos y aporten a pensar/crear/proponer alternativas que concreten una mejor formación universitaria a futuro próximo y como el significado etimológico de 'pandemia', de y para todos y todas, pero sin pérdidas irreparables ni dolor.

Está la posibilidad planteada y un disfrute potencial que alentará la lectura ágil y sencilla hasta el final, además de una meta que siempre es

placentera, conocer más a nuestra realidad educativa e institucional y un poco de nosotros/as mismos/as: adelante!

Ana Vogliotti

Río Cuarto, UNRC, 25 de Noviembre de 2021

Presentación

Desde comienzos del año 2020 el mundo entero vive una crisis socio-sanitaria multidimensional, simultánea e imprevista, provocada por el COVID19. Se trata, siguiendo a Lewcowicz (2002) de un acontecimiento, esto es, una interrupción, una anomalía, una alteración estructural que no se puede resolver con los medios existentes y, por lo tanto, requiere inventar algo nuevo, de otro orden, para enfrentarlo. Lo que ocurre es el despliegue de factores causales previos, que estaban en potencia, y se hacen acto en el acontecimiento. A diferencia del trauma, que deja perplejo y sin respuesta por su intensidad desmesurada pero que de a poco va cediendo y todo regresa paulatinamente a su lugar, el acontecimiento, en cambio, crea un nuevo orden, donde nada será igual a lo previo.

En ese escenario, se desarrolla un proyecto marco de investigación orientado a la identificación de los principales impactos sociales experimentados a partir de la cuarentena por el sistema del aglomerado urbano del Gran Río Cuarto (Córdoba, Argentina), conformado por las vecinas localidades de Las Higueras, Río Cuarto y Santa Catalina. Procura reconocer tendencias de vulnerabilidad social para el corto y mediano plazo, así como proponer lineamientos estratégicos que orienten las políticas estatales e institucionales en este crítico contexto. Uno de los tres proyectos específicos que integran esta propuesta marco in-

tenta abordar la problemática de la educación universitaria durante la crisis socio-sanitaria.

El proyecto marco responde a una doble demanda: a) una convocatoria del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación que busca fortalecer las capacidades de las provincias y municipios e integrar el conocimiento social en los procesos de toma de decisiones y en la planificación local de las estrategias para la atención de la pandemia provocada por el COVID-19; y b) una solicitud del área del Planeamiento y Relaciones Institucionales de la UNRC de relevamiento de la situación social del Gran Río Cuarto a partir de la pandemia, como insumo para el planeamiento institucional que proyecte las funciones de docencia, investigación y extensión atendiendo a las nuevas necesidades emergentes. A estas demandas se dio respuesta desde el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE-CONICET) con un proyecto denominado “El Gran Río Cuarto en la emergencia socio sanitaria. Impactos locales del aislamiento social preventivo y obligatorio” dirigido por el Doctor Edgardo Carniglia. De este modo, la investigación pretende constituirse en un servicio de conocimiento que informe las políticas públicas provinciales e institucionales, en el ámbito de la educación superior.

Una de las tres líneas de esta investigación, llevada a cabo por docentes investigadores del ISTE y de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales de la UNRC, toma como objeto de estudio la educación en tiempos de pandemia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), institución del sur cordobés a la que asisten estudiantes de diversas regiones pero prioritariamente del Gran Río Cuarto. Se trata de una universidad mediana, centralizada ediliciamente en un campus ubicado a seis kilómetros del centro de la ciudad de Río Cuarto. Cuenta con 1.854 docentes, 16.356 estudiantes de grado y 583 no docentes (Unidad de Tecnologías de la Información, Síntesis institucional, 2018¹). Cuenta con 58 carreras de grado y 30 carreras de cuarto nivel (Doctorados, Maestrías y Especializaciones). Según el Informe de Autoevaluación Institucional (2018) el 80,51% de los estudiantes provienen de la provincia de Córdoba; particularmente, cursaron sus

1 La UNRC, como institución pública, se ubica en el sur de la provincia de Córdoba, Argentina, y se organiza en cinco facultades: Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Ciencias Humanas e Ingeniería, todas con asiento en el campus universitario. La mayoría de las carreras de grado y posgrado se dictan con modalidad presencial excepto las tres dependientes de la Facultad de Ciencias Económicas que lo hacen tanto con modalidad presencial como a distancia.

estudios secundarios en los departamentos General Roca (4,8%), Juárez Celman (7,9%), Roque Sáenz Peña (3,1%) y Río Cuarto (54,02%). El 35,5% de los estudiantes son de la ciudad de Río Cuarto, el 1,8% de Sampacho, el 1,7% de Vicuña Mackena, el 1,7% de Las Higueras, el 1,6% de La Carlota, el 1,6% de General Deheza y el 1,6% de Coronel Moldes; esto significa que en un radio de 100 km de la ciudad de Río Cuarto se concentra cerca del 50% de los hogares de origen de los estudiantes y advierte, además, acerca de la relevante inserción de la UNRC en el Gran Río Cuarto (GRC), contexto en el que se ubica esta investigación (UNRC, Informe de autoevaluación, 2018).

Al comenzar el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la UNRC, de manera imprevista e inmediata, debió pasar, a fin de dar continuidad a la enseñanza de grado en todas las carreras y garantizar el derecho a la educación de los jóvenes, desde una modalidad de enseñanza presencial a otra mediada por las tecnologías, sin contar en todos los casos con los medios y con una formación docente desigual y, a veces, poco pertinente para el desempeño en los entornos virtuales.

El funcionamiento del sistema educativo, y entre ellos de la universidad, se vio alterado, interrumpido en su devenir, obligando a continuar la enseñanza a través de medios tecnológicos. Al mismo tiempo, la pandemia y estas nuevas formas de enseñar se instalan en un escenario de profundas desigualdades sociales, educativas y tecnológicas (Dussel, 2004; Kessler, 2014, 2020; Piovani y Salvi, 2018; Steinberg, 2015).

El objetivo general de esta línea de investigación es analizar, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, dinámicas emergentes de la educación universitaria durante la pandemia. Los objetivos específicos son:

a) Analizar los procesos de elaboración y puesta en acto de las políticas académicas de la UNRC durante la emergencia socio-sanitaria.

b) Describir el acceso material, práctico y mental de los estudiantes de la UNRC a las tecnologías digitales institucionales y extra institucionales en esta etapa.

c) Establecer relaciones entre las condiciones socio-económicas de los estudiantes y sus posibilidades de acceso material y práctico a las tecnologías.

d) Reconocer, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas, condiciones y valoraciones de la enseñanza remota de emergencia en el contexto de emergencia socio-sanitaria.

e) Analizar el impacto subjetivo de la enseñanza remota de emergencia en los estudiantes.

f) Identificar los impactos pedagógicos de la enseñanza remota desde la perspectiva de los estudiantes.

g) Visibilizar el impacto de las nuevas condiciones de la enseñanza y aprendizaje emergentes en la UNRC en el abandono de los estudios de grado universitario².

Los objetivos son abordados desde una perspectiva de derecho a la educación, lo que significa el reconocimiento de que las políticas e instituciones universitarias deben generar condiciones dirigidas a sostener las trayectorias académicas de todos los estudiantes universitarios.

Considerando la conceptualización de impacto desde una perspectiva relacional, multidimensional y compleja, su análisis en este contexto de pandemia supone desentrañar las nuevas configuraciones de relaciones entre las personas, las tecnologías, las instituciones, los contextos y los resultados; los cambios, huellas o variaciones que deja la pandemia, en los actores universitarios, en sus prácticas, sus subjetividades, en la institución y en el contexto. Cambios analizados y evaluados desde criterios relativos al cumplimiento del derecho a la educación en vistas a la igualdad y justicia educativa.

En congruencia con los propósitos de las instituciones que solicitan estas investigaciones, el estudio se ubica en el campo del planeamiento institucional y, más precisamente, en el cumplimiento de una de sus funciones que consiste en articular conocimiento y acción, investigación y política. La investigación busca comprender los problemas para actuar de manera pertinente y estratégica sobre ellos (Macchiarola, 2017). Pero más allá del propósito político, el estudio de las dinámicas emergentes de la enseñanza en la UNRC puede brindarnos categorías conceptuales emergentes que permitan comprender e interpretar otros casos en la educación universitaria en un proceso de generalización na-

² Cuando se utiliza el género gramatical masculino se lo hace por un criterio de fluidez lingüística o un principio de economía expresiva. Esto no pretende invisibilizar a las mujeres ni tiene intención discriminatoria alguna.

turalista a la que se llega a través del reconocimiento de similitudes y diferencias entre situaciones que son familiares (Stake, 1998).

Finalmente, nuestro agradecimiento, por un lado, a quienes colaboraron en el trabajo de campo: Darío Baudino, María Paula Juárez, María Luisa Ledesma y Ana Silvia Montenegro. Por el otro, a los equipos técnicos de la Unidad de Tecnología de la Información (UTI) de la UNRC, en especial a Eugenia Hernández y Karina Cholaky por su particular contribución en la administración de las encuestas.

CAPÍTULO I

Perspectivas teóricas y metodológicas

1. Derecho a la educación, inclusión digital y nuevas desigualdades. Un marco de interpretación

El *derecho a la educación* es instituido en una serie de documentos internacionales a menudo avalados por las constituciones nacionales. Entre ellos, sobresale la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948 que, en su artículo 26º, proclama que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Por otra parte, la Conferencia Mundial de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena (Colombia) en el año 2008, manifiesta en su Declaración Final que: “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (CRES, 2008, p. 1).

Esta última definición instaaura un quiebre o ruptura con la concepción meritocrática del derecho subyacente a la Declaración Universal del año 1948 para dar lugar a una tendencia a la universalización de la educación superior, un ideario ratificado en la CRES del año 2018 ce-

lebrada en Córdoba (Argentina). El Documento Final expresa, además, que “el conocimiento constituye un bien social, colectivo y estratégico” (CRES, 2018, p. 6). Luego agrega:

Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Es ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines. (CRES, 2018, p. 12)

En Argentina, la Ley 27204 del año 2015 que modifica la N° 24.521 establece en su artículo 1°:

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social en el marco de lo establecido por la ley 26.206.

Se instala así, la condición que García Linera (2015) llama un “horizonte de época”, esto es, un conjunto de representaciones y expectativas predominantes en un período histórico que dan sentido a las acciones de los actores. Si bien se trata de documentos declarativos, instalan un estado normativo (deber ser) en la discusión pública y tienen carácter performativo.

En ese marco, el derecho a la educación refiere, en primer lugar, a algo a lo que todos deben y pueden acceder y que, por lo tanto, el Estado debe garantizar para todos. De ese modo, la Universidad es, al menos en su dimensión pública, un derecho cuando ella se abre como oportunidad y posibilidad para todos.

1.1. Concepciones del derecho a la educación superior

En segundo lugar, es necesario diferenciar, siguiendo a autores como Chiroleu (2019) y Del Valle y Montero (2016), tres modos de entender este derecho a la educación universitaria. El primer modo remite al

derecho al acceso de todos independientemente de la condición socioeconómica, cultural, étnica o de género, lo que significa ampliar las bases sociales de la educación superior. La segunda concepción va más allá y exige igualdad de resultados; esto es, no sólo en el acceso, sino también en la permanencia y el egreso en tiempos razonables aprendiendo contenidos relevantes. El derecho en su tercera concepción trasciende más allá pues

implica no sólo la garantía del derecho ciudadano de ingresar y egresar en universidades de igual calidad para todos, sino también de que la universidad opere efectivamente sobre la reducción de las desigualdades sociales que causan las desigualdades educativas. En este sentido, no es factible una transformación de la universidad si a su vez esta no opera sobre una transformación de la sociedad (Del Valle y Montero, 2016, p. 31).

Cada una de estas concepciones de derechos asume diferentes implicancias. El derecho al acceso implica políticas de ingreso irrestricto y gratuito a las universidades públicas. En un contexto de enseñanza remota, el acceso se vincula con la posibilidad de acceso material a las tecnologías y a internet.

La segunda concepción del derecho sitúa el concepto en el marco de las nociones de justicia educativa e igualdad. Como derecho enfatiza la responsabilidad del estado y de las instituciones educativas para generar las condiciones que posibiliten procesos y resultados iguales para todos. Desde esta perspectiva, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos.

La concreción de este derecho hace necesario romper con las reglas y prácticas institucionales que reproducen y acentúan las diferencias sociales, creando entornos de aprendizaje donde todos puedan aprender: enseñanza del oficio de aprender, alfabetización académica, informática y política, diversidad de experiencias de aprendizajes situadas y problematizadoras, confianza en el estudiante, prácticas democráticas de evaluación, modificaciones en las estructuras curriculares que obstaculizan las trayectorias académicas y acompañamiento de los estudiantes, entre otras prácticas. Se trata, como señalaba Tedesco (2015), de volver a la

pedagogía y la enseñanza para romper con el determinismo social de las desigualdades educativas.

El derecho a la educación como bien público social y como derecho colectivo, desde una perspectiva democrática y emancipadora, propone el concepto de Ana María Ezcurra (2019a) de *inclusión excluyente*. Este refiere a un proceso mediante el cual ingresan a la universidad pública cada vez más los sectores sociales antes excluidos dada su pertenencia a grupos desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural¹. Sin embargo, esa inclusión suele asociarse con tasas de deserción muy altas que afectan sobre todo a esa población antes excluida y ahora incorporada al sistema educativo superior. De este modo, opera un proceso de inclusión que es, a la vez, excluyente.

En cuanto a la tercera concepción, si bien se valora, según se dijo, el poder de la pedagogía para romper con el determinismo social, es necesario también reconocer -en la dialéctica entre productor y producido, entre agencia y estructura- el papel de las condiciones estructurales en la generación de las desigualdades educativas. La omisión de estos procesos de inclusión excluyente, conduciría a que se naturalice la persistencia de las desigualdades sociales, sin ponerlas en discusión ni consideración. Entonces, la universidad pública también tiene que asumir ese desafío preguntándose cómo incidir, junto a otros actores y a través de la docencia, la investigación y la articulación social, en esas condiciones socio económicas productoras de la desigualdad educativa.

En síntesis, las desigualdades, producidas socialmente, no representan un destino inexorable y determinante si el Estado y las universidades desarrollan políticas públicas e institucionales así como prácticas pedagógicas pertinentes y estructurantes, tanto para modificar las dinámicas institucionales como para trabajar con otros actores e instituciones sociales en la transformación de las desigualdades sociales.

Chiroleu (2019) entiende, en este sentido, que las tres concepciones del derecho a la educación se vinculan con tres tipos de *democratización*: cuantitativa, cualitativa y segregativa. La democratización cuantitativa supone el debilitamiento del lazo entre el origen social y el destino educativo posibilitando que todos accedan al sistema educativo. La

¹ El capital económico, según Bourdieu (1987), está conformado por el conjunto de bienes materiales, como la propiedad, los ingresos, entre otros. El capital cultural refiere a la cultura adquirida a través de procesos de socialización y se expresa en los gustos, estilos de vida, saberes, códigos lingüísticos y modos de conocer.

democratización cualitativa refiere a que todas las personas accedan a igual calidad de educación. La democratización segregativa designa la distribución de los estudiantes de diferentes grupos sociales por distintos itinerarios formativos que permiten acceder a diplomas diferentes y, por lo tanto, a oportunidades laborales y sociales desiguales. Esta segregación da lugar a una inclusión estratificada (Ezcurra, 2019a, 2019b) donde los sectores sociales más favorecidos acceden a los circuitos educativos más valorados y los grupos vulnerados recorren los circuitos de menor calidad.

1.2. Inclusión y exclusión social: una clave conceptual

Toda discusión sobre el derecho a la educación y la democratización educativa implica referencias obligadas a los procesos de *inclusión/exclusión* social. Ambos conceptos son polisémicos, complejos, ambiguos y estelares. Como conceptos estelares, generan consenso social pero encierran significados diferentes y, por ello, obturan la discusión teórica específica y orientan prácticas, a veces, contradictorias (Braslavsky, 1999). En consecuencia, interesa ahora discutir los múltiples sentidos de este binomio conceptual.

En primer lugar, “inclusión” se diferencia del concepto de democratización ya que éste último se supone para todos haciendo caso omiso a las diferencias económicas, sociales, etc. y postulando la igualdad como principio constitutivo de cualquier derecho. En cambio, el concepto de inclusión parte del reconocimiento de las desigualdades, heterogeneidades, fragmentaciones y diversidades sociales, raciales, económicas, culturales y de género buscando remediar tales diferencias históricas y estructurales (Rinesi, 2015).

En segundo lugar, cabe retomar la idea de Castel (1995) que define a la exclusión como un proceso dinámico vinculado a relaciones sociales y no un estado inmutable. El autor diferencia tres zonas de organización o cohesión social donde los sujetos pueden transitar de una a otra según las circunstancias sociales: a) una zona de integración; b) un ámbito de vulnerabilidad, caracterizado como un espacio de turbulencias, precariedad laboral y fragilidad en las relaciones; y c) una zona de exclusión o marginalidad y desafiación en la que se mueven los más desfavorecidos. Este sociólogo define la exclusión como:

el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado. En circunstancias normales, en el capitalismo informacional, tal posición suele asociarse con la posibilidad de acceder a un trabajo remunerado relativamente regular al menos para un miembro de una unidad familiar estable (...). La exclusión social es un proceso, no una condición (Castel, 1998, p.62).

A su vez, Garrido Gómez define la exclusión como “un proceso multidimensional y multifactorial que impide sistemáticamente el acceso tanto de individuos como de grupos a derechos sociales que se pueden dar en cualquier ámbito de la sociedad” (2012, p. 184). La exclusión es un proceso multidimensional en el que se articulan aspectos económicos, sociales, culturales, educativos, atravesados por ejes transversales como género, raza, edad, entre otros.

También pertinente para nuestra investigación resulta la diferenciación que realizan Mascareño y Carvajal (2015) intentando superar las limitaciones y paradojas que encierran los conceptos de inclusión/exclusión y sus múltiples rostros. Diferencian cuatro constelaciones de inclusión/exclusión cruzando dos dimensiones de análisis: a) la individuación o capacidad de opción o selección de las personas sobre su propia situación, y b) los contextos sociales o niveles de organización social en que estos procesos tienen lugar. Distinguen así las siguientes constelaciones:

1. Autoinclusión/autoexclusión: los individuos eligen o no participar de un proceso social.
2. Inclusión por riesgo y exclusión por peligro: mientras que la autoinclusión /autoexclusión enfatiza las opciones individuales frente a la contingencia social, en la inclusión por riesgo/exclusión por peligro el énfasis se pone en las decisiones compulsivas de las organizaciones, frente a entornos de creciente complejidad y peligro, ante las que corresponde optar por alternativas. Los afectados a veces son consultados (inclusión en el riesgo de decidir) pero, en general, son excluidos de las decisiones aunque no de las consecuencias de las mismas.

3. Inclusión compensatoria: es aquella que las instituciones sociales, generalmente públicas, llevan adelante mediante políticas públicas o subsidios para equilibrar situaciones que se asumen transitorias como el desempleo, la enfermedad, la vejez, la pobreza o las situaciones catastróficas.
4. Inclusión en la exclusión: implica una condición de inclusión, pero en una posición de subordinación en comparación con otras categorías sociales. Se incluye de modo estratificado y estigmatizado, es decir, con exclusión de acceso a ciertos niveles. Esta última constelación es congruente con los conceptos de inclusión excluyente e inclusión estratificada de Ezcurra (2019ab).

1.3. Las desigualdades como fenómenos complejos y múltiples

Las desigualdades remiten a un fenómeno complejo y como tal, entramado, coimplicado, constituido por una red de dimensiones que se relacionan, interdefinen y determinan mutuamente. Problemáticas económicas, sociales, culturales, educativas, de género, raza, etc. se entrelazan y, a veces, se potencian mutuamente o se afectan entre sí en esa relación de interdependencia o mutua influencia. Distribución de la riqueza, del capital cultural y del acceso a ciertas oportunidades, condiciones materiales y condiciones simbólicas, se coimplican en la construcción social e histórica de las desigualdades.

Según Dubet (2005) podemos advertir una idea moderna de la desigualdad, vinculada al pensamiento marxista, que centra la misma en las diferencias y luchas de clases sociales. Sin embargo, hoy está muy presente una idea posmoderna de desigualdad que se vincula con las diferencias de género, grupos etarios, razas, etnias, entre otras. Refieren a nuevas desigualdades, que en realidad no son tales en cuanto a su existencia pero son nuevas como objetos de estudio, de acción y de exposición, siendo producto de nuevas prácticas y políticas sociales. Se originan en evoluciones tecnológicas, culturales y educativas que se entrecruzan con las desigualdades económicas (Mascareño y Carvajal, 2015). Se trata de construcciones históricas o configuraciones que se modifican a partir de cambios o nuevas dinámicas sociales mediadas por relaciones de poder. Algunos estudios recientes advierten sobre la posible profundización de las desigualdades o generación de otras nue-

vas como consecuencia de la crisis sanitaria, social y económica (Kessler, 2020; Grimson, 2020; García Canclini, 2020).

1.4. La inclusión digital como derecho a la educación

Varias declaraciones internacionales conciben a la alfabetización informacional como un derecho humano básico que promueve la inclusión social en todos los países. Por ejemplo, la Declaración de Praga establece que la alfabetización informacional “es un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información y forma parte del derecho humano básico de la formación permanente” (Declaración de Praga, 2003, p.1).

Podemos sostener, por lo tanto, que los problemas relativos al acceso tecnológico o la brecha digital dan lugar a una vulneración de derechos y a “nuevas desigualdades”. En este caso, eventuales desigualdades generadas por las dinámicas emergentes con el advenimiento de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), y hoy por la enseñanza remota de emergencia generalizada como respuesta al aislamiento por el Covid-19.

En este sentido, el concepto de e-inclusión se refiere a las desigualdades sociales asociadas a las posibilidades de acceso y apropiación de las TIC para un uso significativo de las mismas y su aprovechamiento para el desarrollo personal y social.

La idea de e-inclusión interpela a problematizar el concepto de acceso. En este sentido, Burbules y Callister (2008) sostienen que existen criterios profundos y poco obvios que determinan el acceso real más allá del acceso material o técnico. Distinguen dos factores interdependientes: a) las “condiciones de acceso” que definen las características de una situación que permiten o impiden participar en ella; y b) los “criterios de acceso” para referir a las propiedades personales que la gente necesita para obtener el acceso real². Los autores también distinguen cuatro niveles vinculados con el acceso: 1) el acceso técnico vinculado con la disponibilidad tecnológica y la conectividad; 2) habilidades, actitudes y predisposiciones para saber y poder usar las tecnologías; 3) acceso prác-

² Con esta perspectiva, Tamargo y Carniglia (2019) estudian el acceso situado a las tecnologías digitales por parte de las maestras de la escuela rural primaria y pública del sur de la provincia de Córdoba (Argentina).

tico, esto es, disponibilidad de condiciones como el tiempo, flexibilidad horaria, espacios adecuados, garantías de confidencialidad, entre otras; 4) las características o naturaleza misma de los entornos virtuales, tanto en su forma o diseño como en su contenido, y que los hacen ventajosos para algunos usuarios y no para otros (Burbules y Callister, 2008).

Por su parte, Van Dijk (2002) se interroga acerca de las relaciones entre el acceso diferencial a las TIC y las desigualdades sociales, culturales, materiales y cognitivas. A fin de clarificar la investigación y el debate sobre el tema, este autor distingue cuatro modos de acceso a los dispositivos digitales:

1. Acceso mental, referido a disposiciones como el interés, el atractivo y otros estados “subjetivos”.
2. Acceso físico, vinculado a condiciones materiales como la tenencia o propiedad de equipos y la disponibilidad de redes e infraestructura.
3. Acceso a la capacitación, relativo a habilidades instrumentales, informacionales y estratégicas generadas por la educación, los equipos y otros apoyos sociales.
4. Acceso práctico, con los usos establecidos a través de los diferentes dispositivos y aplicaciones.

Esta distinción alerta acerca de las diferentes igualdades o desigualdades generadas en relación con cada tipo de acceso y sus implicancias para una política educativa orientada al reconocimiento de derechos. En este mismo sentido, Alva de la Selva advierte:

Pensar el problema desde tal perspectiva permite comprenderlo en su complejidad, y por tanto definirlo en términos más precisos: la brecha digital es la nueva desigualdad social surgida en el siglo XXI en el marco del modelo económico del capitalismo global, que consiste en las inequidades entre diferentes grupos sociales en términos del acceso, de las diferencias cognitivas, de conocimiento o de competencias para los usos de las TIC; de las significaciones y experiencias simbólicas de dichas herramientas y de experiencias de apropiación que construyen los ciudadanos, favorables o no a la inclusión digital; las diferencias en las condiciones institucionales que

permiten a aquéllos desarrollarse y participar en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, o bien, que no están siendo incorporados a ésta en función de su edad, género o etnia (2015, p. 278-279).

Por otra parte, el concepto de inclusión digital puede ser comprendido desde la perspectiva teórica de apropiación de las tecnologías. Este concepto es definido por Morales como:

las prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas que imponen los objetos tecnológicos que los rodean, expresan en el uso competente de esos objetos, su libertad de adaptarlos creativamente a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva (2009, p.117).

Se trata, según la autora, de una categoría analítica y de una apuesta política. Subraya el papel creativo de los sujetos en su vínculo con las tecnologías poniendo el foco de los análisis en las construcciones de sentido de esos sujetos, sus disposiciones, actitudes, representaciones y prácticas. También alerta sobre la necesidad de esclarecer los intereses de los grupos de poder en el uso extendido de las tecnologías.

1.5. A modo de síntesis e interrogantes emergentes

Retomando los antecedentes y conceptualizaciones anteriores podemos diferenciar, a modo de síntesis, al menos cuatro dimensiones constitutivas del derecho a la educación superior que podrán operar como marco valorativo de las interpretaciones posteriores:

1. Obligación del Estado y de las instituciones de garantizar el ingreso irrestricto de todos a la educación superior; y, en los contextos actuales, garantizar el acceso material a las tecnologías.
2. Condiciones y posibilidades de avance de los estudiantes en sus trayectorias académicas, esto es, no sólo ingreso sino permanencia y egreso en tiempos razonables; que en este contexto requiere de acceso no sólo material sino también práctico (usos ricos, condiciones de espacio y tiempo), acceso mental (disposiciones

favorables) y capacidades o competencias instrumentales, informacionales y estratégicas.

3. Trayectorias académicas no segregativas, esto es, ausencia de distribución de los estudiantes de diferentes grupos sociales (diferencias de género, clase social, situación laboral, raza, etnia) por distintos itinerarios formativos que permiten acceder a diplomas diferentes y, por lo tanto, a oportunidades laborales y sociales desiguales. Un principio de justicia curricular, debería, por el contrario, proteger los intereses de los menos favorecidos y generar estrategias educativas productoras de más igualdad (Conell, 1997).
4. Acceso a aprendizajes igualmente relevantes y significativos y buena enseñanza desde el punto de vista epistemológico y moral, en términos de Ferstermacher (1989), para todos. Aprendizajes que les permitan a los sujetos tomar decisiones que mejoren su propia vida, la de su grupo y la de la sociedad en su conjunto.

Los razonamientos previos acerca de las concepciones sobre el derecho a la educación, la democratización de la educación y la inclusión social, educativa y digital conllevan una serie de interrogantes en un contexto de educación no presencial que irrumpe y se generaliza como consecuencia del necesario aislamiento o distanciamiento social por la actual pandemia asociada al Covid-19:

- - Si el acceso material no es una garantía para todos, ¿se constituye la educación como un derecho?
- - ¿Cuáles son las disposiciones y estados subjetivos de los docentes y los estudiantes en un contexto de “inclusión a la virtualidad por riesgo”?
- - Las desiguales condiciones de acceso a la capacitación y en el acceso práctico a las tecnologías, ¿cómo limitan una democratización cualitativa de la educación?
- - ¿De qué modo las políticas institucionales de cada universidad generan condiciones y patrones de acceso en orden a una democratización cualitativa?

- - ¿Se vinculan las desigualdades de acceso digital a las desigualdades sociales?
- - ¿Producirá este nuevo contexto educativo un aumento en el abandono estudiantil?
- - ¿Posibilita este contexto de educación en exclusiva virtualidad la permanencia de todos los estudiantes en iguales condiciones?
- - ¿Estamos ante un proceso de inclusión excluyente? ¿Quiénes serán los nuevos excluidos?
- - ¿Qué nuevas desigualdades se generan en este renovado contexto? ¿Cuáles son las dinámicas a través de las cuales se construyen nuevas desigualdades?

Estos y otros interrogantes emergentes orientarán próximos estudios que, a su vez, informen las políticas institucionales que reconozcan derechos para todos y todas.

2. ¿Cómo nombramos a esta enseñanza en contexto de emergencia?

La pandemia dio lugar a una forma de enseñanza que no tiene antecedentes ni nombres que la denominen. Algo se interrumpió y otro fenómeno irrumpió alterando lo preexistente como acontecimiento, requiriendo inventar algo nuevo para afrontarlo. Ese acontecimiento encontró a las universidades, facultades, carreras y docentes en situaciones, condiciones y experiencias previas disímiles; nos referimos a condiciones materiales para el acceso a las tecnologías como, por ejemplo, conectividad, plataformas y herramientas tecnológicas, formación de los docentes y estudiantes en el uso de las tecnologías educativas, disposiciones o actitudes favorables o no para esta forma de enseñanza, dispositivos de apoyo, asesoramiento o acompañamiento a los docentes, entre otras condiciones.

¿Cómo nombrar a esto novedoso que emerge y nos exige respuestas también novedosas? Nombrar las cosas nos permite darles existencia propia, diferenciarlas de otras, en este caso, de otras formas de enseñanza; los nombres y los conceptos que se nombran, construyen una

estructura de sentidos que permiten comprender mejor lo que nombramos y construir criterios para evaluarlas y para transformarlas.

Diremos primero que no es y por tanto, los nombres que no la nombran.

En primer lugar, no es educación a distancia. Ella refiere a una modalidad o estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo no obturen las posibilidades de aprender. El estudiante autorregula sus tiempos de aprendizaje y supone autonomía y estudio independiente. El aprendizaje se desarrolla con mediaciones pedagógicas a través de recursos tecnológicos y comunicacionales, aunque también se pueden usar medios escritos. Demanda regulaciones y normativas específicas (Martínez Uribe, 2008). La enseñanza en este contexto de emergencia no responde a las normativas ministeriales instituidas para la educación a distancia ni a sus características.

No es educación con modalidad virtual. Esta es una forma de enseñanza que usa estrategias pedagógicas mediadas por las tecnologías acorde a ciertos modelos curriculares. Requiere conexión a internet, plataformas multimediales, planificación y preparación previa y normativas específicas que la regulen. Conforman entornos o espacios donde se producen determinadas interacciones humanas y sociales (Burbules y Callister, 2008). El carácter imprevisto y no planificado de la enseñanza en la emergencia no han permitido crear las condiciones necesarias para que se constituyan en verdaderos entornos o ecosistemas diferentes de aprendizaje.

No es tampoco una modalidad dual o híbrida o *blended learning* o, un concepto acaso más ajustado, un aula extendida o ampliada. “El aula extendida o ampliada es un entorno virtual complementario del espacio presencial que se articula con la propuesta de enseñanza y de aprendizaje y tiene como objetivo acompañar y potenciar estos dos procesos” (Ingrassia y Giménez, 2016, p. 1). Hoy la presencialidad nos está negada.

Reseñado lo que no la nombra, ¿podemos acaso llamarla enseñanza remota de emergencia en la emergencia? Sabemos hasta ahora que se caracteriza por:

- a. dar continuidad a una práctica social en la que interactúan docentes y estudiantes en un espacio de conocimiento compartido (la enseñanza), en un contexto de emergencia socio-sanitaria;
- b. la ausencia de vínculo directo, en un mismo espacio, entre profesores y estudiantes debido a las normativas de aislamiento social primero, distanciamiento, después, como estrategias para evitar contagios por COVID-19. Es una enseñanza “descorporizada”;
- c. no ser prevista, ni siquiera imaginada; no haber sido planificada, ni preparada previamente para su desarrollo en este nuevo contexto. En un primer momento se diseñaron planificaciones para la enseñanza presencial, reproduciendo el mundo analógico en el mundo virtual. En un segundo momento, se re-planifica atendiendo a los nuevos emergentes;
- d. no constituir una opción o elección propia o autónoma, ni de la Universidad, ni de los docentes y estudiantes;
- e. no disponer de normativas institucionales que regulen su desarrollo. Ellas se fueron generando durante la marcha de los procesos;
- f. ser, al decir de Flavia Terigi “un aprendizaje en el hogar –que se pretende que sea- comandado por la escuela” (2020, p. 245) (por la universidad diríamos nosotros). Tanto el aprendizaje como la enseñanza ocurren en el tiempo-espacio social del hogar que se comparte, casi siempre, con otros y del que no se puede salir;
- g. podría comenzar, en algunos casos, a configurar una nueva “forma” o “gramática” institucional si entendemos por ella, junto a Tyack y Cuban (1995), al modo en que una institución educativa, en este caso la universidad, se organiza para enseñar, divide el tiempo y espacio, califica a los estudiantes y divide el conocimiento;
- h. ser una opción temporal, provisoria y excepcional, caracteres que la alejan y reniegan de su eventual instalación como “nueva normalidad”.

Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), coincidiendo con los argumentos antes enunciados, han definido a esta nueva modali-

dad como enseñanza remota de emergencia (ERE) a la que caracterizan como:

Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020, p. 17).

Más allá del nombre, es un nuevo desafío para la investigación educativa generar conocimiento y nuevas categorías conceptuales que den cuenta de la particular dinámica, límites y oportunidades de esta forma de aprender y enseñar en un escenario de emergencia socio-sanitaria, con un nivel de abstracción tal que dichas categorías sirvan para comprender y explicar otros contextos educativos no excepcionales.

3. Integración metodológica para un problema complejo

Se optó por un abordaje multimetódico o de integración de métodos cualitativos y cuantitativos. Siguiendo la clasificación de Bericat (1998) se optó por una estrategia de integración mediante *complementación*. Esta estrategia permite obtener imágenes diferentes de nuestro objeto de estudio, revelando aspectos que amplían y profundizan el conocimiento de la realidad estudiada. Se trata de una estrategia meramente aditiva que no busca confirmación de resultados más allá que se pudieron identificar algunas convergencias. Por sus características esta estrategia conduce a informes distintos e independientes. Es por esto que en los próximos párrafos se presentan los informes correspondientes a cada objetivo precisando en ellos la metodología desarrollada en cada caso.

Los objetivos que se han abordado mediante *métodos cuantitativos* son:

- a. describir el acceso material y práctico de los estudiantes de la UNRC a las tecnologías digitales institucionales y extra institucionales en esta etapa;
- b. establecer relaciones entre las condiciones socio-económicas de los estudiantes y sus posibilidades de acceso material y práctico a las tecnologías;
- c. visibilizar el impacto de las nuevas condiciones de la enseñanza y aprendizaje emergentes en la UNRC en el abandono de los estudios de grado universitario.

Los objetivos que se han abordado mediante *métodos cualitativos* son:

- a. identificar comparativamente las estrategias institucionales implementadas por rectorado y las cinco facultades de la UNRC para la gestión de la enseñanza durante el ASPO;
- b. reconocer, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas, condiciones y valoraciones de la enseñanza remota de emergencia en el contexto de emergencia socio-sanitaria;
- c. analizar el impacto subjetivo de la enseñanza remota de emergencia en los estudiantes;
- d. identificar los impactos pedagógicos de la enseñanza remota desde la perspectiva de los estudiantes.

Exponemos en los próximos capítulos las metodologías y resultados correspondientes a cada uno de los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO II

Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19

1. Introducción

En el marco de la investigación que analiza, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, las dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la actual pandemia asociada al COVID-19, se realizó un estudio específico, que aquí se presenta, cuyo objetivo es analizar los procesos de elaboración y puesta en acto de las políticas académicas de la UNRC durante la compleja, dinámica e incierta emergencia socio-educativa-sanitaria en curso.

2. Antecedentes

Tradicionalmente, la implementación de políticas educativas se concibió como un proceso de toma de decisiones jerárquico desde la cima

política a la base (modelo *top-down*); concepción que entiende que las políticas, los programas y los proyectos pueden ser controlados y sus resultados son previsible, en línea con lo previamente diseñado. Los estudios de Van Meter y Van Horn (1996) se ubican dentro de esa perspectiva de análisis.

Una segunda generación de estudios sobre la implementación de políticas pone foco en los procesos de negociación, tensiones e interacciones que envuelven los procesos de toma de decisiones. Reconocen que las ideas o decisiones centrales se modifican en la acción de acuerdo a los contextos locales (perspectiva *botton-up*), estudian el papel de los actores (llamados “burócratas del nivel de la calle”) en la mediación de las iniciativas y en su poder discrecional o capacidad para realizar acciones que reduzcan las tensiones y la complejidad de la acción. Ubicamos a autores como Elmore (1996) y Lipsky (en Lotta, 2010) en esa perspectiva analítica. No obstante, estos estudios se consideran descriptivos y mantienen el distanciamiento entre formulación y ejecución, entre políticos y ejecutores (Prado de Oliveira, 2019).

A partir de los años 90 varios estudios sintetizaron los aportes de los dos modelos de análisis anteriores entendiendo a la implementación de políticas como proceso dinámico, interactivo y recursivo. Prado de Oliveira (2019) realiza una revisión de la producción académica sobre el tema a partir de publicaciones del área educacional -cinco brasileras y dos internacionales- realizadas entre los años 2007 y 2017. Identificó 153 artículos sobre la temática de la implementación. Entre los principales referentes teóricos y conceptos citados en los artículos relevados figuran Barroso (regulaciones), Weber (poder y dominación), Stephen Ball (ciclo de las políticas), Bourdieu (representatividad social), Spillanes (procesos políticos intraescolares), Leithwood (liderazgo), Lipsky (agentes implementadores de políticas públicas). El 47% de los estudios tienen carácter teórico, 32% son estudios cualitativos, 12% cuantitativos y 9% estudios con métodos mixtos. La mayoría se centra en el nivel macro, en el papel de los organismos centrales o de los sujetos. Esta amplia revisión de antecedentes no registra estudios de la implementación de programas en universidades.

En Argentina, diversos autores estudian la puesta en acto de políticas educativas en escuelas primarias, secundarias, de reingreso, en diferentes provincias del territorio nacional (Andretich, 2017; Melendez y Yuni, 2017; Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016; Miranda, Lanfri,

Senén Gonzáles y Nicolini, 2006, entre otros). En cambio, son pocos los estudios sobre la puesta en acto de las políticas universitarias; menos aún en particulares contextos de crisis.

Centrándonos ahora en los aportes de Stephen Ball (Ball, 2002; Ball, Maguire, Braum, Hoskins y Perryman, 2012), sociólogo británico, quien desarrolla una teoría sobre el ciclo de las políticas y la puesta en acto de las mismas, interesa para este estudio la diferencia entre la política como texto y como discurso, entre interpretación y traducción.

Las políticas, en tanto textos, son representaciones codificadas de modo complejo y decodificadas, vía interpretaciones y significados de los actores según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos. Siempre están en estado de devenir y sujetas a múltiples lecturas o interpretaciones. No son textos transparentes, cerrados o completos sino reconstruidos como acciones sociales creativas que interactúan con otros textos en circulación y pueden inhibir, contradecir o articularse con el mismo. En este sentido, el semiólogo francés Barthes (1970, en Ball, 2002) distingue dos tipos de textos: texto legible y escribible. El texto legible o prescriptivo limita la participación del lector a consumidor mientras que el texto del escritor invita al actor a ser coautor del mismo como intérprete creativo.

La política como discurso es ejercicio de poder a través de la producción de verdad y de conocimientos. Trata sobre lo que puede ser dicho y pensado, sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar (lo no decible, pensable o deseable). El discurso es performativo: construye subjetividades, voces, conocimientos, relaciones de poder. Tiene efectos en la redistribución de la voz: define qué voces son autorizadas y escuchadas. Atiende a las limitaciones discursivas impuestas sobre las acciones e interpretaciones que ponen en juego los actores.

Por otro lado, en el proceso recontextualizador de la política se entrelazan y retroalimentan, según Ball (2002), dos momentos: interpretación y traducción. La interpretación es el proceso institucional que establece una estrategia, un proceso de explicación, elucidación y creación de una agenda institucional. Es el lenguaje de la política. La traducción es el espacio intermedio entre la política y la práctica donde se definen las respuestas de los agentes educativos a la política. Con ella, se producen proyectos, materiales, reuniones, charlas, se forman los docentes, se identifican responsables. Es el lenguaje de la práctica.

3. Metodología

El estudio de caso se abordó mediante una metodología cualitativa. La recolección de datos se realizó, en una primera instancia, mediante un análisis de documentos institucionales de múltiples niveles de gestión universitaria: decreto presidencial, disposiciones ministeriales, decisiones del Consejo Interuniversitario Nacional y resoluciones del rectorado de la UNRC y sus cinco facultades. En una segunda etapa, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Flick, 2007) -administradas a través de videoconferencias- a los cinco secretarios académicos de las facultades y a la secretaria académica del rectorado. Las entrevistas se conciben como una conversación o diálogo destinado a comprender las perspectivas que tienen los informantes tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1992), en este caso, sobre la gestión académica durante la emergencia socio-sanitaria.

El análisis de los datos combinó un modo ilustrativo -incorporando datos textuales como ejemplos o evidencias de lo que se afirma- con un modo analítico -identificando y comparando las categorías que organizan las entrevistas para arribar a estructuras de relatos comunes a los miembros entrevistados- (Kornblit, 2017).

A continuación son presentados e interpretados los principales emergentes empíricos de la investigación.

4. La producción del texto de la política académica en la pandemia

Por decreto presidencial N° 297/2020, el 19 de marzo de 2020 se establece el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) como acción preventiva que delega en el Ministerio de Educación la potestad para determinar las condiciones de desarrollo de la escolaridad en todos los niveles durante la emergencia sanitaria. El 5 de abril, la Secretaría de Políticas Universitarias recomendó mediante Resolución 12/2020 la readecuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria.

En la UNRC, por Resolución Rectoral N° 118/2020, se suspenden las clases presenciales a partir del 16 de marzo hasta el 31 de marzo, plazo que fue extendido mediante posteriores resoluciones. Esta norma

establece que deberán reprogramarse las clases y los exámenes, tesis y trabajos finales que no puedan sustanciarse.

En ese marco surge, como resultado de debates y decisiones consensuadas entre las diferentes unidades académicas, la Resolución Rectoral N° 202/2020 (refrendada por el Consejo Superior con el N° 064/2020) que mantiene el vínculo y la comunicación pedagógica entre los estudiantes y docentes con un calendario académico flexible. La norma habilita también a cada una de las facultades de esta Universidad para que realicen las adecuaciones necesarias y pertinentes a las particularidades emergentes del análisis de las diferentes situaciones académicas que son, y puedan llegar a ser, afectadas por la emergencia sanitaria.

Posteriormente, el 28 de julio se establece por Resolución 267/2020, “la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permitan la implementación curricular, y el respectivo cumplimiento, de los Planes de Estudio correspondientes a las Carreras de pre grado y grado de la Universidad de manera no presencial” (artículo 1°); autorizar el desarrollo de actividades presenciales en asignaturas y exámenes finales especiales que, por el carácter de sus contenidos y prácticas, requieren necesariamente la presencialidad y que no pueda ser suplida de otro modo (artículo 2°); y establecer, como marco general para el desarrollo del segundo cuatrimestre, las pautas y estrategias académicas referidas a: a) calendario académico, b) implementación curricular de las carreras de pregrado y grado y c) evaluaciones, acreditaciones y condiciones de estudiantes (artículo 3°). Se amplían y flexibilizan, así, algunas actividades académicas.

En síntesis, los textos relativos a orientaciones y directivas para la continuidad pedagógica, se van construyendo en diferentes contextos: nacional, universitario general, universitario local y unidades académicas, de manera simultánea en el tiempo.

5. Momentos en la construcción y puesta en acto de las políticas académicas

Los testimonios de las entrevistas nos permiten identificar tres momentos en el proceso de construcción y puesta en acto de las políticas académicas de la UNRC orientadas a garantizar la continuidad de la formación de grado de sus estudiantes.

Los tres momentos reconocidos por los actores educativos son: 1) la irrupción de la pandemia con la consiguiente alteración de la lógica universitaria; 2) la construcción de políticas y normativas locales para hacer frente al acontecimiento; y 3) la planificación de la pospandemia.

5.1. Primer momento: la pandemia irrumpe y altera la lógica de la universidad

Las primeras semanas de la UNRC, luego de la irrupción de la pandemia, pueden caracterizarse como un momento de caos, sorpresa e incertidumbre. Se inician las primeras acciones para trasladar los procesos educativos presenciales a la virtualidad, de manera improvisada y a ritmos disímiles según las facultades.

Todo fue muy imprevisible, de un día para el otro. Se tiene que tener en cuenta que apenas empezadas las clases normalmente, en un sistema que tradicionalmente está pensado para la presencialidad, hubo que mudar todo el sistema hacia la virtualidad, inclusive sin contar con los medios suficientes. Todo nos tomó muy de sorpresa, por lo que nadie tenía políticas muy definidas en este sentido. No contábamos tampoco con la formación docente necesaria para sostener este proceso. (...) Entonces como punto de partida podemos resumir que esta situación fue muy inesperada con todo lo que ello implica, pudimos efectuar medidas muy pragmáticas para poder resolver las cosas de forma coordinada (SA1).¹

En este sentido, varios conceptos acuñados por las ciencias sociales nombran a la pandemia como fenómeno disruptivo. Para Ramonet, por ejemplo, se trata de un “hecho social total en el sentido de que convulsiona el conjunto de las relaciones sociales, y conmociona a la totalidad de los actores, de las instituciones y de los valores” (2020, p.1).

Sorpresa, incertidumbre, imprevisibilidad, ignorancia, miedo, son, según los entrevistados, los sentimientos que conmueven las subjetividades y las relaciones sociales al tiempo que no se cuenta con esquemas interpretativos previos para enfrentar esto que emerge como absolutamente novedoso y desconocido. La pandemia significó para los

1 Las siglas SA significa Secretaria/o Académica/o. El número identifica la entrevista realizada preservando el anonimato de la persona consultada.

actores universitarios una anomalía, una alteración estructural que se desconocía y que no se podía resolver con los medios existentes y, por lo tanto, requería inventar algo nuevo, de otro orden, para continuar cumpliendo con las funciones institucionales en este nuevo escenario. Se necesitaba crear marcos subjetivos, pedagógicos, normativos nuevos, diferentes a lo preexistente.

Estos marcos estuvieron vacantes en ese primer momento disruptivo dado el carácter sorpresivo y complejo de la situación inicial. Ante ese escenario algunas unidades académicas de la UNRC anticiparon decisiones autónomas.

Creo que el factor sorpresa y la indefinición de muchas cuestiones y la heterogeneidad de la situación generó que el panorama fuera tan complejo que no se pudo en primera instancia establecer cuestiones comunes que permitieran intervenir. (...) Cada uno hizo lo que pudo con sus recursos disponibles. Todo fue muy complejo, y aún más con la falta de cierto marco nacional que rigiera en todas las universidades. Todo fue propio a las incertidumbres. Cada facultad en nuestra universidad vive su propio contexto y, sumado a las inseguridades que la propia situación generaba, hizo que cada uno tome distintas actitudes: preocupación, resistencia, agresión, ansiedad, etc. Todo propio del momento que estábamos viendo (SA1).

Una de las acciones iniciales a nivel de rectorado, paralela a la de las facultades, fue convocar a un comité coordinador de las respuestas ante la crisis. Otras fueron buscar información, comunicarse y organizarse.

Entonces esa desesperación por la situación, de querer hacer, los primeros días, primero de buscar la información, qué hacer, cómo adaptar el material. Digo organicémonos, era euforia, desorientación, caos en muchas cosas, pero por el querer hacer. Te estoy hablando de la mayoría. (...) Por eso te digo, caótico, hasta que empezamos (SA2).

Esta primera etapa puede caracterizarse, siguiendo la clasificación de Snowden & Boone (2007), como un contexto caótico ya que las relaciones entre causa y efecto son imposibles de determinar porque cam-

bian constantemente; es el reino de lo desconocido, el resultado de un evento perturbante y no existen patrones manejables; sólo turbulencia. Los que gobiernan no tienen elementos para descubrir patrones; sólo deben actuar rápidamente para restablecer la estabilidad y transformar el caos en un contexto complejo. La comunicación, la creación del comité coordinador para gestionar la crisis, y la difusión de información sobre las maneras de resolver los problemas (por ejemplo, adaptar los materiales educativos) fueron las respuestas institucionales más habituales ante el caos.

Se trató, en los primeros momentos, de una coordinación y comunicación apta para informar, acordar y organizar acciones.

Las respuestas fueron informarse y comunicarse con los demás actores institucionales para analizar y acordar decisiones. (...) empecé a tomar yo la comunicación, porque era prácticamente “no vamos a hacer nada y vamos a esperar la presencialidad”. Los primeros dos meses fue un enorme esfuerzo comunicacional (SA3).

Así, se advierte en los relatos de los entrevistados un énfasis en la comunicación y en la búsqueda de información sobre la situación emergente. Como señalan Snowden & Boone (2007), los contextos caóticos requieren información para transformar lo desconocido (contexto caótico) en un contexto complejo (lo conocido desconocido). En el mismo sentido, los modelos de incertidumbre dura que describe Matus (1987), donde el futuro está abierto a múltiples posibilidades y la predicción es nula, requieren de información y conocimiento permanente para comprender los acontecimientos y armar la estrategia de juego en función del conocimiento emergente de cada situación.

Podemos caracterizar a esta primera instancia de construcción política en la emergencia, siguiendo a Matland (1995), como un modelo de implementación simbólica. Este modelo se caracteriza por el desarrollo de políticas en contextos de alta ambigüedad y elevado nivel de conflicto, según indican las expresiones de los funcionarios universitarios antes presentadas: emergen diferentes perspectivas sobre cómo traducir un objetivo en acciones, la ambigüedad lleva a multiplicidad de interpretaciones de los actores, las discusiones suelen ser extensas e infructuosas,

los actores están intensamente involucrados y el proceso es dominado por el nivel local cercano al modelo *down top* (de abajo hacia arriba).

5.2. Construyendo políticas y normativas institucionales para responder al acontecimiento

Luego de la sorpresa y desorden inicial por los densos acontecimientos imprevistos, sobreviene un segundo momento de construcción normativa y diseño de políticas, si entendemos por esta última al “conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos, que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular” (Espinoza, 2015, p.145). Las políticas se expresan y concretan en normativas (resoluciones, disposiciones, etc.) que son uno de los organizadores institucionales. Conforman movimientos instituyentes; no obstante, las instituciones reales son el resultado del modo en que los actores leen, interpretan y se posicionan frente a las tramas normativas, según lógicas que les son propias (Frigerio y Poggi, 1996).

De los datos relevados emergen al menos cinco categorías analíticas que caracterizan los procesos de decisión y construcción política en este segundo momento de la gestión de la crisis: 1) estilo de planificación, 2) definición de estrategias, 3) vínculos entre conocimiento y decisiones, 4) construcción del texto de la política y 5) tiempos de la política.

Estilo de planificación

Ante la pregunta “¿cómo se fue configurando una política institucional para dar continuidad pedagógica en este escenario?”, una autoridad responde:

Más desde el hacer, y no tanto desde las discusiones de las políticas. Fue toda una cuestión más pragmática que política. Nuestra universidad reaccionó de esa manera. Con comunicación institucional permanente desde las cinco facultades, siempre intentando incorporar a todos los equipos docentes dentro de las plataformas (SA1).

El mismo funcionario califica la respuesta de la UNRC ante la crisis como un “pragmatismo saludable” orientado por el Plan Institucional.

Nuestra universidad actuó desde un pragmatismo básico, dentro de un marco estratégico e institucional, y apostó a la educación inclusiva y de calidad, el cual es el soporte político fundamental. Teniendo el plan estratégico e institucional y además contar desde la Secretaría con un programa de ingreso, continuidad y egreso que abarca la totalidad de la trayectoria de los estudiantes, pudimos establecer un panorama más concreto y delimitar un camino más claro a seguir (...); lo que hizo el rector fue operar desde un pragmatismo muy saludable (SA1).

El pragmatismo es un movimiento filosófico y político diverso que define una forma de actuar y tomar decisiones según la cual el único criterio válido para juzgar la validez o verdad de cualquier acción es considerar sus efectos prácticos. La UNRC debió adoptar decisiones que resolvieran eficazmente los problemas emergentes del inusitado escenario. Pero, en este caso, se trató de una acción que no prescindió de marcos ideológicos dados por el Plan Institucional y el Programa de ingreso, permanencia y egreso, ambos orientados por principios de inclusión educativa con calidad y la premisa del derecho a la educación. Tampoco prescindió de la comunicación permanente con los actores de las cinco unidades académicas para la toma de decisiones.

El propósito en primer lugar siempre fue garantizar el derecho a la educación, es algo fundamental. Es un derecho humano. Ese es el sentido fundamental de todo esto (SA1).

Este modo “pragmático” de hacer política aludiría a lo que Matus (1987, 2000), denomina inmediatez situacional: un cálculo técnico e intuitivo asistemático con un horizonte de tiempo que termina hoy. Se diferencia de la planificación estratégica-situacional que refiere a un cálculo situacional sistemático que relaciona presente y futuro, conocimiento y acción. Esta condición no se logra en un contexto, como el de la pandemia, donde predominan la incertidumbre total sobre el futuro y la ausencia de conocimiento sobre la situación inicial.

En síntesis, la planificación adquirió un estilo pragmático y comunicativo que, desde el sentido dado por los actores, significa dar respuestas consensuadas y operativas en un contexto de emergencia, en el marco y dirección de los principales objetivos estratégicos de la institución.

Estrategias en la interacción

Con dicho estilo político entre pragmático y comunicativo, se inicia en la universidad pública el proceso de construcción de documentos normativos, como textos de la política, que regulan el funcionamiento institucional en la emergencia.

Los contenidos de las decisiones refieren a: a) creación y sostenibilidad del acceso material a las tecnologías (ampliación y mejora de servidores y plataformas virtuales institucionales, becas de conectividad a estudiantes), b) formación de los docentes (mediante cursos virtuales, materiales de consulta, glosarios sobre herramientas digitales, tutoriales), c) funcionamiento administrativo (reorganización del calendario académico mediante Resolución 202/2020), d) organización de exámenes (Resolución rectoral 267/2020), y e) acompañamiento psicológico y pedagógico a estudiantes (a través de apoyo terapéutico, tutorías y ayudantías de estudiantes).

Las decisiones en torno a los contenidos antes desarrollados implicaron el despliegue de diversas estrategias. Entendemos aquí a las estrategias “como la manera de lidiar o cooperar con otro en un juego social para vencer su resistencia o ganar su cooperación” (Matus, 1995, p.25). Refieren a cómo armar un plan de juego para vencer los obstáculos y resistencias que presenta la situación en la cual juegan otros actores sociales con objetivos a veces coincidentes, pero también, en otras, conflictivos con los propósitos de los responsables de la gestión. El concepto resulta pertinente en esta emergencia socio-educativa y sanitaria donde se enfrentan problemas cuasi estructurados cuyas posibilidades futuras son innumerables e inciertas, sus relaciones nebulosas y las soluciones son diversas para diferentes jugadores (Matus, 1995).

En este sentido, son tres las principales estrategias institucionales identificadas en el trabajo de campo: a) la comunicación, b) los acuerdos y consensos y c) el conflicto.

a) Mientras en los primeros momentos de la pandemia la *comunicación* fue, como dijimos, preponderantemente, con fines informativos, en esta segunda etapa, la comunicación forma parte de una construcción explícita de la política, se produce para intercambiar información, promueve la generación de espacios de articulación y negociación con otros actores institucionales y acontece en su totalidad mediada por las tecnologías digitales.

Hemos tenido reuniones con los directores de departamento, con los estudiantes, con los secretarios, con los consejeros, con todos. De esa manera se fueron construyendo. Se presentaron los proyectos contruidos sumando diálogo de todas las partes, presentados al Consejo Directivo y donde los consejeros los analizaron, en algunos casos le agregaron, le modificaron. Porque, a medida que vas analizando, siempre algunos ojos ven otras cosas que uno no vio (SA6).

b) La búsqueda de *acuerdos y consensos* predomina como estrategia para articular, entre los actores institucionales, las decisiones y acciones en la emergencia educativa provocada por la pandemia.

La palabra que más representa todo esto es esa: buscamos acuerdos (SA4).

Las acciones basadas en el consenso que informan los entrevistados se orientan por una racionalidad comunicativa donde los actores se relacionan a través del entendimiento (Habermas, 1997). Esto significa que los participantes en la interacción coordinan de común acuerdo sus respectivos planes de acción. La acción comunicativa armoniza diferentes decisiones y el mecanismo de coordinación de las acciones es el consenso racionalmente motivado entre los actores (Habermas, 1997). El acuerdo no se impone, según las autoridades consultadas; por el contrario, surge de convicciones compartidas sobre la base de una definición común de la situación al que se arriba mediante procesos de deliberación y negociación.

c) Si el consenso es posible cuando los objetivos e intereses de los actores son afines, el *conflicto* surge cuando existen actores que se oponen al proyecto, que, en este caso, no se trata de oposición a la situación objetivo (sostener las trayectorias académicas de los estudiantes en el

marco del reconocimiento del derecho a la educación) sino a las formas o medios para alcanzarla (oponentes tácticos).

Algunos de los conflictos que testimonian los actores entrevistados son de tipo cognitivo y otros atañen a intereses, de acuerdo a la clasificación de Matus (2000). Los conflictos de tipo cognitivo se originan en diferentes modos de interpretar la realidad vivida, en diferentes lecturas de la misma, que dan lugar a acciones diferentes: divergencias con autoridades de las facultades o con sectores gremiales.

Fueron arduas discusiones donde hubo resistencias, bloqueos, boicots, divergencias. Costó mucho conciliar (SA1).

Nosotros recibimos del gremio un pedido de reconsideración, que por supuesto está en legales ahora de la universidad, porque ellos no pueden influir en cuestiones académicas, solamente pueden discutir condiciones laborales en las paritarias. O sea, esta resolución no vulnera ningún derecho del trabajador. Lo único que hace es darle la posibilidad de que decida, de acuerdo a su criterio profesional (SA3).

Las lecturas divergentes de las soluciones refieren, en las situaciones relatadas, a quién toma las decisiones y cuándo lo hace. Se define, por un lado, quién participa en las decisiones académicas (gremios/autoridades académicas) y, por otro, la tensión entre centralización o descentralización de las políticas en la interacción entre el rectorado y las facultades.

Siguiendo la teoría de Ball, la política se constituye, en estas visiones, como un discurso. Dice el autor: “la política como discurso puede tener el efecto de redistribución de la ‘voz’, por lo tanto, no importa lo que algunas personas digan o piensen, sólo ciertas voces pueden ser escuchadas como significativas o autorizadas” (Ball, 2002, p.28). Los discursos tratan sobre lo que puede ser dicho y pensado, pero también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar.

Los conflictos de intereses obedecen, también, según los relatos de los entrevistados, a las resistencias de los trabajadores no docentes de una facultad por la imposibilidad, según el razonamiento del claustro, de trabajar desde el hogar.

Ellos manifestaban que no había forma de que trabajaran, manifestaban que no podían trabajar desde sus casas y tampoco podían ir al campus, así que no iban a trabajar. (...) Con el ala no docente sigue la situación un poco tensa, tenemos visiones encontradas (SA4).

En estas y otras situaciones, según Matus, el conflicto de intereses ocurre “cuando los beneficios para unos son pérdidas para otros” y se dirime según la fuerza relativa entre los jugadores (2000, p.294).

El sostenimiento de las clases en modalidad remota de emergencia es un beneficio para los estudiantes, pero una pérdida para quienes entienden que el *homework* (trabajo desde el hogar) vulnera derechos laborales cuando no se cuenta con los recursos necesarios (disposiciones, condiciones materiales, habilidades, usos, etc.). Prevalece un conflicto de intereses no desvinculado de una tensión cognitiva ya que también se implican diferentes modos de apreciar la realidad. No obstante, pareciera que, en todos los casos, se trata de conflictos acerca de los medios u operaciones para resolver los problemas generados por la pandemia y no aparecen disputas sobre el problema mismo o los objetivos a lograr. Siguiendo nuevamente a Matus (2000), se trataría de conflictos -de intereses y/o cognitivos- secundarios y no principales.

Generando conocimiento para la acción

La Secretaría Académica del rectorado y sus equivalentes de las cinco facultades implementaron diversos procedimientos (cuestionarios, encuestas e informes, entre otros) para recopilar información acerca de la situación de emergencia y sobre las experiencias de los docentes y estudiantes en el desarrollo de la enseñanza remota de emergencia.

Describieron los diagnósticos permanentes, las situaciones que se iban suscitando. Pedimos informes permanentes a las secretarías académicas. Pedimos información al área de estadística. Por lo cual permitió identificar cuáles eran los problemas centrales y esos problemas se tradujeron en lineamientos que intentaron superar esos problemas, y quedaron reflejados en la resolución. Ese fue el procedimiento, ese es el sentido (SA1).

La articulación entre conocimiento y acción constituye una función central en los procesos de planificación y gobierno de la universidad, mucho más necesaria aún en tiempos de emergencias. Se trata de un conocimiento comprometido con la práctica que permitió diagnósticos o evaluaciones previas para adoptar decisiones iniciales y formular evaluaciones durante el proceso de la gestión universitaria en términos de monitoreo, retroalimentación y reajuste de las acciones subsiguientes. Ante contextos complejos e inciertos, cabe un proceso permanente de construcción de información y conocimiento que permita diseñar las estrategias pertinentes ante la emergencia. De este modo, se construye información oportuna que precede y preside la acción mediante un ciclo de realimentación apto para prever las situaciones futuras orientando el cambio situacional y la retroalimentación que permite examinar las acciones pasadas, aprender de ellas y redefinir la situación inicial (Matus, 1987).

La construcción del texto de la política

Como señala Ball, “las políticas son intervenciones textuales en la práctica” (2002, p.23).

Pasados unos días, los primeros días de abril, convocamos al Consejo Académico para empezar a discutir algunas políticas reflejadas en la resolución 202/20. Allí están todas las políticas, con algunas orientaciones y lineamientos para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las carreras de grado. Esta es una resolución rectoral ad referendum al Consejo Superior pero que llevó muchísimas reuniones con el Consejo Académico (SA1).

Las decisiones progresivas del Consejo Académico de la universidad pública, plasmadas como se dijo en documentos normativos, se adaptaron con modificaciones en cada una de las cinco facultades, según sus contextos particulares. Así, los textos institucionales emergentes en la pandemia se tradujeron en nuevos textos y en prácticas concretas en un proceso productivo.

Si se analiza la resolución se entiende que son lineamientos muy generales. Luego cada facultad los adecua a sus necesi-

dades, a sus posibilidades, a su contexto. Lo que debe tener una normativa institucional justamente es ese nivel de flexibilidad. Nosotros definimos cuestiones estratégicas bastante abarcadoras pero después se tienen que adecuar específicamente a las realidades contextuales. Cada facultad hizo una resolución específica, tomando como marco la resolución 202 (SA1).

La política es codificada en textos y artefactos y decodificada en complejas formas, producto de interacciones entre los actores, textos y objetos mediante procesos de interpretación y traducción. Las facultades realizan un primer proceso de interpretación, decodificación o elucidación del texto (Ball, Maguire, Braum, Hoskins & Perryman, 2012), preguntándose por su significado y, fundamentalmente, en una lectura prospectiva, qué corresponde hacer a partir del mismo. Esa interpretación permite construir la agenda institucional específica de las facultades.

Luego, los departamentos y docentes traducen la política a la práctica poniendo los textos en acción. En un proceso interactivo entre las secretarías de rectorado, las facultades y los departamentos, la política se traduce y recodifica en actos como dispositivos de formación de los docentes, designación de responsables, búsqueda y facilitación de recursos tecnológicos, habilitación del acceso a procesos digitalizados y condiciones de conectividad.

Estos procesos de interpretación y traducción se conforman en espacios de autonomía construida como un juego de dependencias e interdependencias entre los actores institucionales y sus contextos (Bocchio, Lanfri y Miranda, 2014). Como dice uno de los entrevistados:

Modificamos los calendarios, establecimos normativas nuevas, readecuándonos, todo gracias a estas atribuciones que tienen las universidades de poder gobernarse a sí mismas. En ese sentido esta situación reafirmó la autonomía universitaria, y la fortaleció. Nos encontramos solos, y tuvimos que tomar medidas (SA1).

Sin embargo, se advierten diferencias entre las facultades en el mayor o menor uso de la autonomía y en las mayores o menores adaptaciones o recreaciones de los diversos materiales de la política como macrotexto.

Así, algunas facultades siguen modelos más centralizados o *top down* (de arriba hacia abajo) y de reproducción de la política.

Las resoluciones ministeriales las bajamos a lo que son las resoluciones decanales. Y luego, con respecto a lo que tienen que ver con resoluciones académicas, lo que hicimos fue aplicarlas y transferirlas a la facultad, dejamos tal cual la parte del calendario y las clases virtuales y sí reglamentamos aparte el tema de los exámenes para hacerla más acotada (SA5).

Otras unidades académicas, en cambio, configuran modelos interpretativos y recontextualizados mediante acciones condicionadas por los contextos y los actores.

La resolución de rectorado a mí me gusta por eso, porque no habla de turnos especiales, sino que habla de exámenes especiales, en el marco de la 120, entonces al hablar de exámenes especiales nos habilita para no pensar en la idea de turno (SA3).

Los márgenes de interpretación y traducción de un texto y de autonomía de los actores dependen, también, de las características o estilos del texto, en especial la precisión y/o apertura interpretativa de las definiciones establecidas.

Necesitábamos un marco resolutivo que fuese laxo y flexible para permitirnos todas las adecuaciones (SA1).

Las normativas del rectorado y de una de las facultades fueron abiertas a la resignificación, lo que generó acuerdos y desacuerdos según las perspectivas, dependientes de las concepciones pedagógicas y pertenencias disciplinares de los actores. Algunos demandan textos más transparentes y precisos y otros celebran la apertura de los mismos.

Sí, pero con definiciones más claras y a veces más contundentes porque, voy a decir algo que se lo dije a X, me parece que definiciones tan generales... cuando vos decís en algún lugar “podes hacer blanco, negro o gris”, yo entiendo, de acuerdo a las particularidades de cada uno y todo lo demás, puede crear

desigualdades entre la comunidad universitaria. (...) Está bien, yo como que soy muy cuadrada y a mí me gustan las cosas... tal vez definiciones más contundentes son necesarias (SA2).

En este sentido, Mainardes (2006) retoma la distinción de Roland Barthes entre texto legible y escribible. Un texto legible o prescriptivo limita la participación del lector o el actor de la política en la creación del texto; mientras que un texto escribible invita al lector a la co-autoría, como ante un palimpsesto, participando activamente en la interpretación creativa del mismo.

El carácter escribible de alguno de los textos, como los del rectorado y de una de las facultades, es concebido por la autoridad que lo genera como una decisión creativa que rompe con modelos de gestión tradicionales. Sin embargo, genera disconformidad, enojo, incomodidad y discusión entre los docentes ya que delega las decisiones institucionales en ellos, rompiendo con su rol tradicional de ejecutor de políticas y acaso también con una de las pautas del habitual modelo de gestión en esta universidad pública.

En realidad, hubo mucha gente enojada. Como que nosotros los poníamos a los docentes en una situación de miércoles de tener que decidir si toman o no toman. (...) yo creo que es porque rompe con los esquemas tradicionales en los que estamos muy cómodos trabajando. Y que tiene que ver con una autoridad que te dice qué hacer. Para mí, es la única interpretación que yo puedo hacer. Cuando te sacan del lugar cómodo de trabajo, y además te sacan el lugar de ser el ejecutor de una política que está establecida per se. Me parece que es eso, que los ha sacado de un lugar de confort (SA3).

Los testimonios e interpretaciones expuestas ponen en debate y reflexión el dilema o la tensión entre estilos políticos centralizados y descentralizados o interpretativos. La articulación entre, por un lado, las decisiones construidas a nivel central o de rectorado y de las facultades y, por otro, las decisiones asumidas por los docentes tienden a fluctuar entre estos dos estilos políticos en función de las tradiciones, las culturas académicas y los modos de gestión de cada unidad académica.

Los tiempos de la política

El tiempo en la toma de las decisiones institucionales es otra dimensión analítica emergente de los registros empíricos. El lapso de la respuesta política en los diferentes niveles de decisión se percibió y valoró como “demorado”. Estas demoras generaron que los actores de menor jerarquía política adoptaran decisiones académicas antes que los responsables de los niveles centrales.

La resolución rectoral demoró bastante en salir, en el medio hubo reuniones de consejos de decanos y en el medio hubo reuniones del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) también tomando definiciones en relación con los exámenes, pero demoró como un mes en acordarse esa resolución (SA3).

Esto de trabajar sin marcos normativos otorgaba un grado de incertidumbre, no hacia el equipo de gestión si no a la comunidad que no veía lineamientos claros en actos resolutivos (SA4).

Los actores perciben un dislocamiento temporal entre las regulaciones normativas y el devenir de los acontecimientos que reclaman lineamientos precisos ante el contexto incierto y confuso. Esta percepción del tiempo en momentos de crisis está atravesada por la intensidad emocional de una coyuntura crítica con ansiedad, temor e inseguridad, entre otras emociones. Se espera que la institución proporcione un marco regulador instituyente que oriente, unifique las actuaciones y proporcione seguridad ante escenarios altamente complejos, dinámicos e inciertos.

En consecuencia, dicha condición escribible, interpretable y abierta de los textos institucionales junto a las demoras en las decisiones de la gestión universitaria, parecen generar disconformidades en algunos actores dentro de un contexto crítico, inédito y de alta incertidumbre.

5.3. Tercera etapa. Planificar la pospandemia

El tercer momento implica la planificación del futuro institucional a partir de la evaluación de los procesos y los resultados de la gestión, que si bien aún acontecen en un contexto de crisis, ya no muestran, trans-

currirido cierto tiempo, el carácter abrupto e inesperado de la situación inicial; se pasa del caos a una complejidad planificable.

Esta planificación en la incertidumbre contempla, según los entrevistados, al menos tres vías: a) por un lado, articular la evaluación de los procesos y sus resultados formulando posibles hipótesis de acciones futuras diferentes para las distintas situaciones emergentes de la evaluación; b) planificar futuros escenarios alternativos de la emergencia educativa; c) repensar las acciones en el marco de una redefinición del sentido de la universidad en su conjunto. En los términos de los entrevistados:

La tercera etapa fue desde la gestión evaluar de forma general todo el proceso realizado y comenzar a diseñar el regreso a la presencialidad moviéndonos en la total incertidumbre (SA1).

Sobre la base de no saber, de la incertidumbre, es muy difícil planificar. Entonces qué tenemos, tenemos un diagrama de flujo, si ocurre “esto” hacemos “esto”. Tenemos un plan A, B, C, D, E, porque es muy difícil planificar (SA2).

¿Cómo va a ser esa nueva normalidad? Y no estoy hablando solamente que los trabajadores y los estudiantes podamos volver a la universidad, sino qué universidad estamos pensando en la post pandemia. Es decir, cómo queremos volver a la UNRC, ¿igual que antes? (SA2).

La universidad pública, es interpelada para trabajar sobre los diversos emergentes de un sistema complejo, cambiante e imprevisto, construyendo conocimiento e información permanente sobre las transformaciones acontecidas en el mismo. La evaluación y la adopción de nuevas decisiones institucionales con información, evaluación y reprogramación dentro de un circuito retroalimentado, es una clave específica de este momento de la política educativa.

Por otro lado, la condición compleja del problema en curso inhabilita la predicción aunque interpela a la generación de varios escenarios futuros (desde el más alentador hasta el más pesimista) para prevenir, anticipar y posicionar el desempeño de la institución universitaria ante el peor de los escenarios posibles.

Por último, la planificación en contextos complejos también supone decisiones políticas en el marco de los idearios estratégicos de la universidad (qué universidad queremos).

En este sentido, la UNRC como institución pública concentra sus estrategias en la inclusión de los estudiantes excluidos del proceso educativo por falta de las indispensables condiciones (materiales, cognitivas, etc.) para aprender en este contexto. Esta situación demanda una flexibilidad táctica mediante la planificación de estrategias de interacción y cooperación entre pares (tutorías, ayudantías) menos afectados por la crisis o emergencia educativa.

Este momento es caracterizado, finalmente, por los entrevistados como una instancia de aprendizaje institucional que se espera capitalizar en los próximos años.

Muchos aprendizajes que ojalá los podamos capitalizar. He recibido consultas de profes, me dicen, “en el año que viene esta materia me quedó divina. ¿La voy a poder dictar en la virtualidad? (...) He aprendido tanto, creo que nos arrojó al mundo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación” (SA3).

El *aprendizaje institucional* (Argyris, 1999) es un proceso por el cual una organización obtiene y usa nuevos conocimientos, conductas y valores y produce cambios o mejoras en las acciones institucionales mediante la comprensión de las mismas. A través de esta clase de aprendizaje se aprenden nuevas formas de mediación pedagógica, se elaboran materiales de enseñanza, se aprende a actuar en la incertidumbre, se visibilizan de manera sensible las desigualdades sociales y educativas y se construyen nuevas maneras de hacer y pensar.

En este sentido, Argyris y Schon (1978 en Argyris, Putman y Mc Lain Smith, 1985) distinguen entre un *aprendizaje de ciclo simple* y otro *de ciclo doble*. El aprendizaje de ciclo simple ocurre cuando se detecta y corrige un error: los sujetos buscan una nueva estrategia pero sin cuestionarse o modificar los valores, políticas u objetivos que gobiernan y sustentan las prácticas. El aprendizaje de doble ciclo, en cambio, ocurre cuando la detección y corrección de errores supone un cuestionamiento y modificación de las normas, políticas, valores y objetivos que subyacen y gobiernan la organización.

En el caso de la UNRC ante la emergencia socio-sanitaria-educativa, ¿predominan los aprendizajes construidos de ciclo simple o doble? Cualquier respuesta al respecto requiere de nuevas investigaciones y un seguimiento longitudinal de los impactos emergentes.

6. A modo de síntesis y reflexiones finales

Desde el año 2020, las universidades públicas de Argentina enfrentan el desafío de redefinir sus políticas y acciones académicas para dar continuidad a la formación de sus estudiantes -función central de la universidad- en un contexto de aislamiento físico por la pandemia provocada por el COVID-19.

En este sentido, los significativos testimonios de los actores con una responsabilidad central en las decisiones académicas permiten identificar tres momentos en la construcción y puesta en acto de las políticas universitarias: 1) la irrupción de la pandemia con la consiguiente alteración de la lógica universitaria; 2) la construcción de nuevas políticas y normativas pertinentes ante la crisis institucional devenida; y 3) la planificación de la pospandemia.

Los mismos actores interpretan al estilo político predominante en esta crítica coyuntura como pragmático. Con este estilo, las decisiones funcionales resolvieron rápidamente y de manera eficaz algunos de los problemas emergentes en la inusitada y compleja emergencia considerando un histórico principio orientador de la universidad pública adaptado a la nueva situación: garantizar el derecho a la educación y la inclusión educativa con calidad al tiempo que se preserva la salud de los actores institucionales.

Así, se adoptaron diversas decisiones acerca del acceso digital, la formación de los docentes, la viabilidad administrativa, los exámenes y el acompañamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes. Las interacciones entre los actores se caracterizaron por el despliegue de estrategias de comunicación, consenso y conflicto, según las circunstancias, articulando el conocimiento y la acción y en procesos percibidos o sentidos, a veces, como lentos o demorados.

La UNRC, sus facultades, sus departamentos y los actores individuales se apropiaron de las políticas construidas interpretándolas de

manera activa y creativa y actualizando el sentido de las mismas según sus supuestos, posibilidades, culturas disciplinares y conocimientos.

En ese marco se advierten dos maneras o modos de interpretar el texto de la política consensuada al máximo nivel institucional (rectorado): por un lado, un modo de reproducción o acatamiento fiel que decodifica el texto sólo como un material leíble y, por otro lado, un alternativo modo interpretativo con recreación autónoma, como texto re-escribible. Ambos modos en pugna dependen de las culturas, historias y posibilidades de los actores que interpretan y traducen la política.

Se crean también tensiones en torno a los actores (quiénes) y los modos (cómo) de las decisiones de aceptación o rechazo de los niveles de independencia relativa corrientes en la universidad pública argentina: ¿autonomía o delegación de responsabilidades?, ¿centralización, descentralización o centralización estratégica con flexibilidad táctica? Para algunos, la autonomía, rasgo identitario de las universidades públicas, puede constituir una debilidad u obstáculo en una situación de tránsito desde el caos hacia la complejidad, con predominio de lo desconocido e incierto y que genera temor, incertidumbre y ansiedad.

Otro tema emergente de los discursos de los actores es el de los aprendizajes que deja la pandemia. Ante este asunto clave para la universidad, nos preguntamos ¿qué cambios emergerán en la pospandemia? ¿Estamos o estaremos ante la creación de un nuevo orden social? ¿Habilitará la experiencia de la pandemia un nuevo modo de organización de la universidad y de la sociedad? ¿Podremos crear un mundo y una universidad pública mejor, justa, igualitaria, comprometida, nueva y creativa?

Estas y otras preguntas similares o equivalentes nos convocan a profundizar el debate desde la imprescindible continuidad de la investigación sobre las dimensiones históricas, estructurales y funcionales de las políticas universitarias.

CAPÍTULO III

La enseñanza remota de emergencia desde la mirada de los estudiantes.

Acceso material, práctico y mental.

1. Introducción

Como ya se dijo, este inusitado contexto de emergencia socio-sanitaria, ha requerido el pasaje, sin transiciones, de formas de enseñanza que oscilaban entre modalidades exclusivamente presenciales o modalidades *blended*, a una virtualidad plena en la emergencia. Cabe entonces, estudiar el impacto que este escenario puede tener en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, quienes son el motivo central de los fines de la universidad como institución educadora que privilegia un enfoque de derechos para todos.

En este capítulo se presenta el estudio que tuvo como *objetivo* describir el acceso material o físico, práctico (tipos de usos) y mental (valoraciones y disposiciones) de los estudiantes a las tecnologías digitales institucionales y extrainstitucionales en esta etapa de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

2. Metodología

Para el logro del objetivo propuesto se realizó un estudio con un diseño descriptivo simple transversal. Este tipo de diseño permite describir la realidad en un momento determinado, obteniendo así una “fotografía” de la realidad en un momento concreto y estático mediante una única medición (Díaz de Rada, 2000).

Se aplicó una encuesta definida como “estrategia de investigación caracterizada por la aplicación de un procedimiento estandarizado para la obtención de información (oral y/o escrita), de una muestra amplia de sujetos” (Cea D’Ancona, 2004, p. 28). Siguiendo la clasificación de Cea D’Ancona (2001) se trata de una encuesta web autoadministrada a la totalidad de estudiantes efectivos y aspirantes de todas las carreras de la UNRC. La misma se administró a través del sistema de información (SISINFO) de la UNRC (Anexo 1).

Las unidades de observación fueron estudiantes efectivos y aspirantes que hubieran realizado al menos una inscripción para cursar alguna asignatura en una oferta académica. Se obtuvieron un total de 6.250 respuestas en un período comprendido entre el 22 de abril y el 1 de mayo de 2020, lo que corresponde a un 50% de la población total de estudiantes efectivos y aspirantes. El 3,3% de las respuestas corresponden a aspirantes, el 96,5% a efectivos y 0,1% a vocacionales. El 66% de las respuestas corresponde a mujeres y el 34% a varones. La distribución de estudiantes que respondieron por facultad puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1: Estudiantes que respondieron la encuesta según Facultad

Facultad	Total UNRC
Agronomía y Veterinaria (AYV)	1600
Ciencias Económicas (ECO)	870
Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales (EXA)	802
Humanas (HUM)	2503
Ingeniería (ING)	475
Total general	6250

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

En cuanto al *lugar de residencia* durante el ASPO, el 43% reside en Río Cuarto y convive con familiares o compañeros; el 11%, en Río Cuarto y vive solo; el 45% regresó a su lugar de residencia anterior y convive con familiares y el 1% regresó a su lugar de residencia y vive solo. El porcentaje más alto de estudiantes que regresaron a sus lugares de residencia anterior corresponde a la Facultad de Agronomía y Veterinaria (AYV) (58%). El 88% de los estudiantes convive con otras personas, lo que podría significar un contexto en el que comparte con otros el uso de las herramientas tecnológicas.

3. Alcance de la enseñanza remota de emergencia

En cuanto al *alcance de la enseñanza remota de emergencia*, el 66% de los estudiantes está cursando la totalidad de las asignaturas en las que se inscribió y el 20% afirma cursar al menos una. La tabla 2 muestra la distribución por facultad de esta variable.

Tabla 2. Cantidad de materias en las que el estudiante no ha tenido contacto virtual con sus profesores según facultad

Canti- dad de mate- rias	AYV		ECO		EXA		HUM		ING		UNRC	
	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%
0 (Con- tacto en todas)	1016	64%	609	70%	651	81%	1490	60%	353	74%	4119	66%
1	344	22%	196	23%	112	14%	511	20%	88	19%	1251	20%
2	151	9%	48	6%	20	2%	287	11%	22	5%	528	8%
3	58	4%	15	2%	14	2%	107	4%	5	1%	199	3%
4	22	1%	2	0%	4	0%	67	3%	6	1%	101	2%
5 o más	9	0%	0	0%	1	0%	41	1%	1	0%	52	1%
	1600	100%	870	100%	802	100%	2503	100%	475	100%	6250	100%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

Algunas de las *causas* que, según los estudiantes, explican la falta de acceso a la enseñanza remota de emergencia son:

1. Falta de acceso a dispositivos tecnológicos y de conectividad.
2. Los profesores de las asignaturas no se contactaron con ellos.
3. No disponen de tiempo por razones laborales.
4. Situaciones administrativas como no haber obtenido la condicionalidad y extensión de regularidad, ser aspirantes y por lo tanto no tienen acceso al SIAL o son estudiantes por equivalencia.
5. Problemas personales o familiares: cuidado de familiares, problemas emocionales, entre otros.

4. Acerca del acceso material

Realizamos, a partir de este párrafo, el análisis de la experiencia con la enseñanza remota de emergencia de los estudiantes que han cursado en este período.

Uno de los modos de acceso a las tecnologías, vinculado con las dimensiones analíticas de la experiencia situada de los sujetos que distingue Van Dijk (2002), es el acceso físico o material, como ya anticipamos. El mismo refiere a la tenencia o propiedad de equipos y la disponibilidad de redes e infraestructura. Remite a la posibilidad de tomar contacto material y simbólico con el objeto tecnológico y es la condición de base para una enseñanza remota de emergencia de carácter democratizador.

Las *herramientas tecnológicas* más utilizadas en las clases remotas son, según los estudiantes consultados, correo electrónico (77%), plataformas institucionales (73% EVELIA y 63% SIAL), chats (67%) y videoconferencias (65%) (Tabla 3). En el proceso de autoevaluación que realizó la UNRC en el año 2018, se indagó acerca del uso de las TIC en la enseñanza. En la encuesta administrada a los docentes en ese marco, se reconocía un uso preponderante del correo electrónico como herramienta tecnológica para la enseñanza (74%), lo que muestra que no ha habido variaciones significativas en ese sentido en el período 2018-2020 (UNRC, Informe de autoevaluación institucional, 2018, p. 38).

Tabla 3. Herramientas tecnológicas que están usando los estudiantes

Herramientas tecnológicas	AYV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
Correo electrónico	81%	69%	84%	75%	83%	77%
Plataforma EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino. UNRC)	80%	96%	34%	83%	18%	73%
Chats (whatsapp, Messenger, otros)	74%	43%	65%	69%	76%	67%
Video conferencia	63%	61%	65%	64%	79%	65%
Plataforma SIAL (Sistema Integral de Alumnos. UNRC)	66%	65%	73%	56%	71%	63%
Redes sociales (Facebook, Instagram, otros)	30%	16%	20%	61%	21%	38%
Espacios de administración de archivos digitales (Drive, Dropbox)	28%	17%	36%	33%	31%	30%
Herramientas de trabajo colaborativo en red (Google Docs u otro)	27%	16%	33%	25%	33%	26%
Otra plataforma no institucional	24%	24%	28%	23%	24%	24%
Otra plataforma institucional	4%	26%	5%	7%	16%	9%
Ninguna	2%	1%	0%	1%	1%	1%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

NOTA: se podía seleccionar más de una herramienta.

El uso más intensivo de la plataforma EVELIA se advierte en la Facultad de Ciencias Económicas. Además, los datos muestran una gran diversidad de herramientas en uso. En efecto, el 60 % de los estudiantes utiliza entre 4 y 6 herramientas. Los datos cualitativos que se exponen al final de este informe reafirman este dato.

Sólo el 11% de los estudiantes no usa ninguna de las dos plataformas institucionales generales, esto es ni SIAL ni EVELIA. De ese 11%, muy pocos (8% del total) usa otra plataforma institucional provista por alguna de las facultades; 60% usa videoconferencias y 63% correo electrónico.

Además, como puede observarse en la tabla 4, el 47% de los encuestados usa las dos plataformas institucionales (EVELIA y SIAL) a la vez. Son los estudiantes de las facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas los que menos usan ambas plataformas (14% y 23% respectivamente). En las facultades de Ciencias Exactas y de Ingeniería se observan los porcentajes más altos de uso de plataforma SIAL y no de EVELIA y a la inversa en las otras tres facultades. El 89% de los estudiantes usa una o las dos plataformas institucionales lo que indica una elevada utilización de las mismas.

Tabla 4. Uso de las plataformas institucionales

		AYV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
Usa EVELIA	Usa SIAL	%	%	%	%	%	%
NO	NO	10%	2%	16%	12%	25%	11%
NO	SI	11%	3%	50%	6%	57%	16%
SI	NO	25%	33%	11%	32%	5%	26%
SI	SI	55%	63%	23%	50%	14%	47%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

Otro aspecto referido al acceso material que se ha relevado es el uso de *dispositivos para el acceso a clases*. El 43% de los estudiantes utiliza un solo dispositivo y el 51%, dos. Los dispositivos más utilizados son notebook en primer lugar (67%) y teléfono celular con memoria y recursos suficientes para instalar aplicaciones y acceder a plataformas (50%) en segundo lugar (Tabla 5).

Tabla 5. Dispositivos usados por los estudiantes para acceder a las clases

Dispositivo	AYV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
Ninguno	2%	1%	0%	1%	0%	1%
Notebook	66%	74%	66%	66%	69%	67%
PC de escritorio	15%	20%	23%	18%	24%	19%
Tablet	2%	3%	3%	2%	2%	3%
Teléfono celular con memoria y recursos suficientes para instalar aplicaciones y acceder a plataformas	48%	49%	51%	50%	54%	50%
Teléfono celular pero sin memoria ni recursos necesarios para los accesos que se requieren	26%	15%	16%	26%	15%	22%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

NOTA: se podía seleccionar más de una herramienta.

5. Acerca de disposiciones y habilidades

Otras dimensiones analíticas de la experiencia situada de los estudiantes en la enseñanza remota de emergencia, además del acceso material o físico, son, retomando los aportes de Van Dijk (2002), las *disposiciones* de los sujetos y sus estados subjetivos y las *habilidades* instrumentales, informacionales y estratégicas generadas por la educación, los equipos y otros apoyos sociales.

Desde este marco, se indagaron dificultades referidas a algunas de estas dimensiones. Sólo el 28% de los estudiantes no reconoce ninguna dificultad. Los problemas más frecuentes tienen que ver con el *acceso material*, que suman un 45% considerando dentro de esta categoría a la *conectividad deficiente o bien ausente* (39% y 6% respectivamente) y el acceso sólo mediante el teléfono celular lo que dificulta la lectura de los textos (10%). Luego le sigue una dificultad referida a la *disponibilidad de habilidades cognitivas, de comprensión y de aprendizaje* con esta forma de enseñanza (36%). Otra categoría de dificultades refiere a la *disponi-*

bilidad de un contexto doméstico y social que posibilite condiciones para la enseñanza remota de emergencia (33% en total).

Se incluyen en esta categoría: dificultades para acceder a dispositivos compartidos familiarmente, falta de tranquilidad y de tiempo debido al requerimiento del cuidado de familiares o al trabajo. Un porcentaje muy bajo de estudiantes (8%) reconoce no disponer *de habilidades instrumentales* para el uso de las tecnologías (Tabla 6).

Por otra parte, el 87% del total de estudiantes que han respondido esta encuesta dicen no haber tenido experiencia previa en esta forma de enseñanza.

Tabla 6. Dificultades reconocidas por los estudiantes en la enseñanza remota de emergencia

Dificultades	AYV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
La conexión a internet es mala y lenta	43%	36%	32%	40%	35%	39%
Tengo dificultades para comprender y aprender con esta forma de enseñanza	42%	32%	37%	33%	40%	36%
No tengo ninguna dificultad	23%	29%	32%	27%	36%	28%
Tengo dificultades para acceder a la computadora ya que somos varios, en mi lugar de residencia, que compartimos su uso	14%	15%	12%	15%	13%	14%
No tengo tiempo suficiente o condiciones de tranquilidad ya que debido al aislamiento obligatorio cuido a familiares todo el día (hijos, adultos mayores u otros)	10%	11%	9%	12%	10%	11%
No tengo PC de escritorio ni notebook. Accedo por el teléfono pero se me dificultan las tareas de lectura y escritura	11%	8%	8%	12%	8%	10%
Me falta formación para el uso de las herramientas tecnológicas	9%	7%	4%	9%	3%	8%

A pesar del aislamiento obligatorio, continúo trabajando y no tengo disponibilidad horaria	8%	11%	5%	7%	5%	8%
No tengo conexión a internet donde estoy viviendo ahora	9%	5%	5%	6%	3%	6%
No he participado en clases con modalidad virtual	4%	2%	3%	3%	1%	3%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

NOTA: se podía seleccionar más de una herramienta.

El 43% de los estudiantes que dicen no tener buena conexión a internet usan un sólo dispositivo para acceder a sus clases, que son la notebook y PC de escritorio en un porcentaje de 53% sumando ambos dispositivos; mientras que un 46% usa el celular. Cabe advertir, además, que de ese 43% de estudiantes que dicen tener mala conexión a internet (2429 estudiantes en cifras absolutas), el 63% informa que uno de los medios por los que están accediendo a clases es con videoconferencias, lo que permite suponer que puedan tener problemas en el acceso a las mismas.

6. Acerca de los usos de las tecnologías en la enseñanza remota de emergencia

Desde el enfoque del acceso a las TIC, una última dimensión analítica de la experiencia digital de los sujetos (Van Dijk, 2002) que consideramos en este estudio son los usos establecidos a través de los diferentes dispositivos y aplicaciones.

En este sentido, el uso más frecuente de las herramientas tecnológicas es, según los estudiantes, para recibir las consignas de actividades y enviarlas al profesor (64%); le siguen en frecuencia el uso para hacer consultas al profesor (58%) y para realizar trabajos prácticos (57%). A nivel de la universidad, son bajos los porcentajes de uso de foros (38%), recursos audiovisuales (38%) o de medios para el intercambio entre los estudiantes (37%) (Tabla 7).

Tabla 7. Usos de las tecnologías en la enseñanza remota de emergencia

Usos de las TIC	AYV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
Para recibir las consignas de actividades y enviarlas al profesor	69%	70%	74%	56%	66%	64%
Para hacer consultas al profesor/a	57%	74%	76%	44%	74%	58%
Para realizar trabajos prácticos	62%	60%	61%	53%	44%	57%
Para participar en foros de discusión con el profesor y los compañeros	39%	55%	51%	26%	44%	38%
Uso de recursos audiovisuales (audios, videos, otros)	33%	54%	52%	28%	51%	38%
Para tener intercambios con los compañeros	37%	46%	48%	29%	46%	37%
Para realizar las evaluaciones	35%	59%	42%	27%	30%	36%
Sólo materiales textuales para el acceso a los contenidos teóricos (libros, revistas, materiales elaborados por el profesor u otros)	29%	31%	32%	27%	31%	29%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

NOTA: los datos de esta tabla indican el porcentaje de estudiantes que reportan un determinado uso de las herramientas tecnológicas en el total de las asignaturas que cursa.

Este dato estaría mostrando un predominio del uso de las tecnologías como herramienta para la gestión de la información y un modelo transmisivo de contenidos de enseñanza. Parece menor el uso de las TIC para el desarrollo de una pedagogía de la interactividad donde el estudiante pueda intervenir sobre el contenido transformándose de receptor en actor, donde haya acciones recíprocas en modo dialógico con los estudiantes y de ellos entre sí (Aparicio y Silva, 2012). No obstante, entendemos que se requieren estudios más profundos para validar este, por ahora, supuesto emergente.

Es en las Facultades de Ciencias Económicas, Exactas e Ingeniería donde se advierte un uso más intensivo de recursos audiovisuales, de foros y de herramientas para los intercambios entre los estudiantes.

En cuanto al uso de las tecnologías para *la evaluación* se observa que el 36% de los estudiantes dice que ha sido evaluado en la totalidad de las asignaturas, mientras que el 37% dice no haber sido evaluado aún en ninguna o pocas. En la Facultad de Ciencias Económicas se observa mayor frecuencia de uso para la evaluación. En estudios más profundos cabe indagar si los estudiantes se refieren sólo a la evaluación sumativa o acreditación o si incluyen la evaluación formativa.

7. Acerca de la valoración de la enseñanza remota de emergencia

Otro objetivo de este estudio fue reconocer la valoración de los estudiantes de la UNRC sobre la enseñanza implementada en el período de ASPO. Se valoraron diversas *dimensiones del proceso didáctico*. Los aspectos que reciben valoraciones positivas más altas son: el uso de las tecnologías para la interacción o diálogo entre profesor y estudiantes (54%) y la respuesta a tiempo a las consultas (50%). Parece ser menor el uso por los profesores para la interacción entre los estudiantes. El aspecto con valoración negativa (34%) más alta, sin ser significativo, es la modalidad de evaluación (Tabla 8).

Tabla 8. Valoración de los estudiantes de dimensiones didácticas de la enseñanza remota de emergencia

Dimensiones didácticas	Valoración negativa	Valoración positiva
Acuerdo con modalidad de evaluación adoptada	34%	45%
Respuesta a tiempo a las consultas	17%	50%
Corrección con rapidez de las actividades	22%	44%
Orientaciones claras y pertinentes	27%	44%
Uso de las tecnologías para la interacción y diálogo profesor y estudiantes	20%	54%
Uso para la interacción entre los estudiantes	24%	42%
Organización de clases que posibilitan la comprensión	22%	49%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

NOTA: Valoración positiva resume las respuestas “muy de acuerdo/de acuerdo” y “conforme/muy conforme”. Valoración negativa resume las respuestas “en desacuerdo/muy en desacuerdo” y “poco/nada conforme”. No se incluyen en la tabla las respuestas “ni de acuerdo/ni en desacuerdo” o “indeciso”.

Una buena enseñanza contempla no sólo los aspectos cognitivos y procedimentales del aprendizaje sino también los *afectivos*. Interesó entonces indagar cómo se sintieron los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia. Los sentimientos que se reconocen más frecuentemente son inseguridad (51%) y angustia (36%) (Tabla 9). Sentimientos, por otra parte, propios de este incierto y complejo contexto de pandemia y de aislamiento físico y social.

Tabla 9. Sentimientos de los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia

Sentimientos	AYV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
Acompañado	21%	28%	28%	28%	29%	26%
Angustiado	43%	24%	35%	37%	32%	36%
Conforme	29%	40%	40%	35%	39%	35%
Inseguro	54%	44%	51%	52%	48%	51%
Muy solo	23%	16%	17%	20%	19%	20%
No he participado en clases con modalidad virtual	3%	2%	1%	2%	2%	2%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

El 49% de los estudiantes encuestados no advierte una propuesta coherente e integral de enseñanza remota de emergencia en su carrera. Señalan que cada profesor hace propuestas diferentes. Este porcentaje disminuye en la Facultad de Ciencias Económicas (37%). Cabe recordar que esta Facultad dicta, desde hace varios años, sus cuatro carreras a distancia y con modalidad presencial. Las valoraciones de los estudiantes que expondremos al final del informe coinciden con estos datos. Ellos interpelan a una mayor coordinación entre profesores y a una planificación institucional y curricular integral, no superpuesta, de uso y aplicación de las herramientas que se ofrecen. El arribo ineludible y no previsto de esta forma de enseñanza no dio tiempo, tal vez, para la planificación, coordinación y formación docente necesarias para afrontar este desafío con una propuesta articulada e integrada (Tabla 10).

Tabla 10. Valoración de la coherencia e integralidad de la propuesta curricular de enseñanza remota de emergencia

Valoración	AYV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
Considero que no tengo elementos para responder	23%	17%	18%	14%	17%	18%
No, cada docente hace propuestas diferentes	52%	37%	49%	52%	46%	49%
Si, advierto una propuesta de la carrera integral y coherente	24%	46%	33%	34%	36%	33%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

Se indagó también acerca de las ventajas de la enseñanza remota de emergencia percibidas por los estudiantes. El 33% considera que no tiene ninguna ventaja. El porcentaje de respuestas más bajo en este sentido corresponde a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas. Los aspectos de esta forma de enseñanza en los que se perciben mayor ventaja son: que permiten respetar los tiempos y ritmos de aprendizaje individuales (42%) y que otorgan mayor autonomía para aprender (32%). Estos porcentajes aumentan en la Facultad de Ciencias Económicas (52% y 40%). La mejor valoración de esta forma de enseñanza por parte de los estudiantes de esta unidad académica puede deberse a la larga trayectoria y experiencia previa de la misma en educación a distancia (Tabla 11).

Tabla 11. Ventajas de la enseñanza remota de emergencia percibidas por los estudiantes.

Ventajas percibidas	AYV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
Permite respetar mis tiempos y ritmos de aprendizaje	34%	52%	41%	44%	45%	42%
Considero que no tiene ninguna ventaja	40%	26%	33%	30%	33%	33%
Me otorga más autonomía para aprender	26%	40%	34%	32%	35%	32%

Me facilita el acceso a los materiales de enseñanza	18%	25%	20%	25%	21%	22%
El profesor puede realizar un seguimiento más personalizado de mis aprendizajes	17%	14%	15%	16%	11%	15%
Me facilita mi comunicación con el profesor	15%	17%	17%	13%	15%	15%
Me facilita la comunicación con mis compañeros	8%	9%	8%	10%	9%	9%
Hace más atractivas las clases y así aumenta mi interés por aprender	6%	8%	8%	8%	8%	7%
No he participado en clases con modalidad virtual	4%	2%	1%	3%	2%	3%
Otras	2%	2%	2%	2%	3%	2%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

El grado de satisfacción de los estudiantes con la enseñanza remota de emergencia es “Aceptable” en un 48% de respuestas. Se advierte un porcentaje algo mayor en la Facultad de Ciencias Humanas (51%) (Tabla 12).

Tabla 12. Grado de satisfacción de los estudiantes con la enseñanza remota de emergencia implementada

Grado de satisfacción	AYV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
No he participado en clases con modalidad virtual	2%	1%	0%	2%	1%	2%
Muy bajo	18%	8%	11%	11%	13%	13%
Bajo	22%	16%	19%	19%	15%	19%
Aceptable	43%	49%	48%	51%	49%	48%
Muy Alto	4%	8%	6%	5%	7%	5%
Alto	10%	18%	15%	13%	15%	13%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con datos de UTI-UNRC-SISINFO.

El 45% de los encuestados no acuerda con dar continuidad a esta forma de enseñanza una vez culminado el aislamiento social preventivo y obligatorio, el 24% acuerda y 31% no está seguro. Los porcentajes más altos de desacuerdo se encuentran en la Facultad de Agronomía y Veterinaria (55%) y el más bajo en la Facultad de Ciencias Económicas (38%).

8. Otros comentarios, opiniones y sugerencias de los estudiantes

Las respuestas a la última pregunta abierta referida a comentarios, opiniones y sugerencias de los estudiantes son muy diversas. Sintetizamos aquellas en las que advertimos ciertos patrones recurrentes.

1. Uno de los comentarios más frecuentes es que los docentes envían bibliografía y trabajos prácticos, pero los estudiantes reclaman más clases teóricas o explicaciones del profesor mediante interacciones mediadas por videoconferencias u otros medios interactivos. Reclaman exposiciones que enmarquen y organicen previamente los materiales y bibliografía que se envían y desarrollos teóricos que permitan la comprensión de los contenidos. La concepción de enseñanza de los estudiantes parece incluir necesariamente las estrategias expositivas.

Hay cátedras que se adaptaron muy bien a las circunstancias, pero otras que se limitan a subir archivos con prácticos y después algunas resoluciones, sin intentar, por ninguno de los medios que posibilita la universidad, dar alguna clase explicando el contenido.

Es muy difícil, seguir al día con las materias sin una organización por parte de los profesores. Se complica mucho más adquirir conocimientos específicos y plantearlos en un trabajo práctico, cuando no tenés la posibilidad de recibir una explicación por parte de un profesor, donde se puedan evacuar dudas en ese momento y comprender cómo realizar luego actividades.(...) Mandar trabajos prácticos para hacer no es dar clases.

2. Otra problemática recurrente es la referida a la falta de articulación y comunicación entre los docentes, lo que lleva a superposiciones

horarias en las actividades requeridas y al uso de herramientas tecnológicas muy diversas en las distintas asignaturas de una misma carrera.

Que los profes usen la misma plataforma para subir los materiales, actividades y manejo de clases. En mi caso, al principio no todas las asignaturas usaban classroom, y desde el inicio a los alumnos nos pareció más cómodo usar esa plataforma que recibir instrucciones de cursado por whatsapp, material por Facebook y email. Costó que alguna que otra asignatura use esa plataforma (...) Que haya sólo una página en donde todos los profes suban los contenidos y que primero se organicen entre ellos cuál es la mejor plataforma para utilizar y otras cuestiones, y después comunicarnos a nosotros lo hablado.

Todas las materias deberían ponerse de acuerdo y usar una misma plataforma/modalidad.

Me gustaría que todos los profesores nos den clases, aunque sea mediante un audio, pero que también intenten comunicarse entre ellos para organizarse con las fechas y los trabajos que nos piden entregar. A veces los tiempos no son suficientes ya que el contenido es mucho y en lo personal estoy muy estresada y angustiada con la universidad. Desde ya, muchas gracias.

La cantidad de trabajos prácticos solicitada es excesiva, los docentes deben ponerse de acuerdo ya que recibimos las consignas todas juntas.

3. Una sugerencia reiterada es la de respetar los días y horarios previstos por cada asignatura para las clases teóricas o para subir materiales y actividades.

Se deben respetar los horarios y los días planificados para subir materiales, actividades, etc.

Creo que lo que faltó implementar, entiendo que no debe ser fácil tampoco, usar las herramientas de videollamada para trasladar, en los mismos horarios, clases teóricas y prácticas y clases de consultas. Me parece que falta organizar eso, se supone que el docente debería estar disponible en esos días y horarios ya que si no estuviese esto del aislamiento, tendrían

que ir a la universidad en esos horarios. Entiendo que hay casos puntuales, pero la gran mayoría debería respetarlo.

Pareciera que la cantidad de estudio que uno le dedica debe ser mucho mayor. Hay una sensación de sofocamiento en cuanto a la cantidad de cosas que uno debe hacer/estudiar, que en el caso de Ingeniería, solemos depender de una discusión y apoyo entre los compañeros que no se estaría dando en estas condiciones de la manera a la que estamos acostumbrados. Aumentan los dolores de cabeza y de espalda por permanecer tantas horas en la PC. Los profesores deberían respetar un tiempo de recreo.

4. También solicitan que los docentes envíen las correcciones y resoluciones de las actividades enviadas.

Ante los trabajos prácticos, hacer devoluciones, ofrecer las respuestas a los ejercicios. (...) Que la tecnología sirva para hacer seguimiento de prácticos. (...) Que hagan la corrección de los trabajos prácticos en tiempo y forma.

Quizás obtener más devoluciones individuales por parte de algunos profesores. Comprendo que tienen distintas asignaturas por lo que el trabajo es arduo y difícil, pero aun espero la devolución de un trabajo que debí rehacer y no obtuve ninguna respuesta, ni resolución a mis dudas.

5. Otra preocupación de los estudiantes refiere a los límites de esta forma de enseñanza para el aprendizaje de contenidos prácticos o procedimentales que son esenciales para su formación profesional, solicitando que se los retome cuando se regrese a la presencialidad.

Al estudiar Medicina Veterinaria, una carrera con mucho aprendizaje a nivel práctico, me gustaría que cuando finalice el aislamiento social preventivo, se nos otorgue la posibilidad de realizar las actividades prácticas que por esta causa no pudimos hacer, ya que considero que son herramientas de vital importancia para llegar al mínimo nivel de aprendizajes que debería tener un profesional en el área.

Me está costando mucho tratar de entender las asignaturas, ya que algunas son muy necesarias ya que encima son clases

al microscopio y no es lo mismo uno estar presente en clase que ver fotos de preparados que muchas veces no se entienden.

5. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes:

Me da miedo cómo será la evaluación (...), es necesario que se aclare cómo y cuándo vamos a ser evaluados.

Necesitamos conocer cómo serán los exámenes finales y qué consideraciones van a tomarse (...), que al momento de los exámenes se tengan en cuenta nuestras situaciones.

Implementación de plataformas de evaluación práctica y de parcial, ya que sólo se propone rendir oral mediante videoconferencia y las materias son extensas y es mejor hacerlas más didácticas que hablar frente a una pantalla. Creen que hay posibilidad de copiarse en esos ejercicios y no piensan en que es a conciencia de cada uno y al fin y al cabo hay un examen final. Si se implementaran más trabajos prácticos aunque sean simplemente contestar 5 preguntas, es más eficaz la incorporación de conocimiento.

Estaría bueno que las otras materias nos dejen prepararnos tranquilamente para un parcial, porque, por ejemplo, si nos toman un parcial de una materia las demás materias nos tendrían que dejar prepararnos para ese parcial, ya que estas materias al mandar y mandar actividades, y si estamos estudiando para el parcial de la otra materia, nos vamos atravesando en las otras dos. Se nos hace mucho lío después, hay que ir poco a poco ya que es otro método de estudio y enseñanza.

(...) supongo que los profesores hacen lo que pueden y está a su alcance, pero se complica mucho, o por lo menos en mi caso, concentrarme y adquirir conocimientos. Para que se tenga en cuenta cuando seamos evaluados ya sea virtualmente o cuando podamos volver a la universidad.

9. A modo de consideraciones finales

Este análisis y valoración de la enseñanza remota de emergencia que la UNRC, como otras universidades del país y del mundo, ha debido

implementar sin alternativas y sin planificación previa, permite realizar algunas valoraciones y recomendaciones.

El esfuerzo de los docentes y de la institución para sostener la continuidad pedagógica en estas condiciones tan adversas es indiscutible. Pero la enseñanza remota de emergencia depende de condiciones contextuales, como es el acceso a las tecnologías y a la conectividad en todos los hogares de los estudiantes en un país con profundas desigualdades sociales, territoriales y tecnológicas. Corresponde entonces a las instituciones educativas, desde un enfoque de derechos, arbitrar los medios para el acceso a la educación de todos los estudiantes con estrategias pedagógicas inclusivas (tutorías, apoyo de pares, trayectorias académicas diversificadas, entre otras) cuando se retomen las clases presenciales. Especial atención requieren los estudiantes ingresantes que constituyen una población altamente vulnerable al estar transitando la llamada etapa de “extrañamiento” donde el alumno entra en un universo institucional desconocido, regido por nuevas normas, diferentes a las del mundo que le era familiar (Coulon, 1995).

También, dar continuidad a gestiones, ya en marcha, para la liberación de datos de internet móvil y para el ingreso a las plataformas institucionales que aseguren la soberanía y autonomía tecnológica y la igualdad educativa, así como el fortalecimiento de servidores y de las plataformas institucionales.

La mirada de los estudiantes interpela a una revisión de las estrategias de enseñanza en algunas asignaturas, promoviendo pedagogías más interactivas y menos transmisivas. Ello requiere de programas institucionales de formación a los docentes que habiliten no sólo una alfabetización informática -formación en el uso de programas informáticos, aplicaciones y dispositivos y su manejo para el procesamiento de información- sino también una formación para su inclusión en propuestas educativas interactivas y una alfabetización cívica y crítica, esto es formación desde una perspectiva política e ideológica en el diseño y desarrollo curricular (Sturges y Gastinger, 2012).

Un reclamo de los estudiantes que requiere atención, es la organización de propuestas de enseñanza remota de emergencia y de uso de tecnologías más integradas. Si bien las estrategias de enseñanza dependen de la estructura teórica y epistemológica de cada disciplina, podrían acordarse algunos principios de enseñanza transversales que permitan a

los estudiantes enfrentarse a propuestas curriculares de carrera más coherentes. Se requiere, en ese marco, fortalecer el Sistema de Educación a Distancia (SIED) de la UNRC con un programa planificado e integrado para la enseñanza remota de emergencia en todas las carreras. Esto podrá enriquecer el desarrollo de la misma como apoyo a la enseñanza presencial cuando se retorne a las aulas.

Por último, una preocupación central de los estudiantes y también de los docentes y autoridades, es la evaluación. Se requieren pronto criterios institucionales para aliviar la ansiedad y temores de los estudiantes; siempre pensando en una evaluación auténtica, democrática, educativa y, en especial, en estos tiempos, contextualizada. Hoy no se puede evaluar con independencia del contexto particular en el que cada estudiante ha transitado el aislamiento (posibilidades de acceso material, condiciones familiares y laborales, entre otras), si no queremos profundizar las desigualdades preexistentes.

CAPÍTULO IV

La educación universitaria en contexto de pandemia: nuevas y viejas desigualdades emergentes

1. Acerca del problema de investigación

Los razonamientos desarrollados en el contexto conceptual de este estudio acerca de las concepciones sobre el derecho a la educación, la democratización de la educación y la inclusión social, educativa y digital conllevan una serie de interrogantes en un contexto de enseñanza remota de emergencia que irrumpe y se generaliza como consecuencia del necesario aislamiento o distanciamiento social por la actual pandemia asociada al Covid-19 y que dan lugar a este estudio: ¿Se vinculan las desigualdades de acceso digital a las desigualdades sociales? ¿Estamos ante un proceso de inclusión excluyente? ¿Quiénes serán los nuevos excluidos? ¿Qué nuevas desigualdades se generan en este renovado contexto? ¿Cómo ha impactado la ERE en el abandono de los estudios de grado en este período?

Dos objetivos específicos se abordan en este capítulo. El primero se orienta a *establecer relaciones entre las condiciones socio-económicas de los estudiantes y sus posibilidades de acceso material y práctico a las tecnologías*. La hipótesis de trabajo es: en la universidad pública, bajo una excluyente enseñanza remota de emergencia o no presencial vinculada a la emergencia sanitaria por Covid-19, se registran en los estudiantes de grado tendencias negativas de la relación entre el nivel socio-económico, género y situación laboral de los estudiantes, por una parte, y el acceso mental, material, a la capacitación y práctico a la educación mediada por tecnologías.

El segundo objetivo pretende *visibilizar el impacto de las nuevas condiciones de la enseñanza y el aprendizaje emergentes en la UNRC en el abandono de los estudios de grado universitarios*.

2. Metodología

Para abordar el primer objetivo se realizó un estudio con un diseño transeccional correlacional (Sampieri, Collado y Lucio, 2010) donde se describen relaciones entre variables en un momento dado.

Las unidades de observación fueron 6.250 estudiantes efectivos y aspirantes que respondieron la encuesta cuyos resultados se informaron en el capítulo III. La Tabla 13 muestra el alcance y composición de la muestra según las variables de interés.

Tabla 13. Composición de la muestra según variables estudiadas

Facultad	Género		Trabaja		Nivel socio-económico				
	F	M	SI	NO	Nivel 5	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
AYV	55,2	44,8	17,9	82,1	21,8	20,2	24,7	18,1	15,2
EXA	60,7	39,3	16,7	83,3	19,7	20,8	21,7	19,7	18,2
ECO	68,6	31,4	28	72	20,4	19,1	19,8	19,4	21,4
ING	27,7	72,3	14,3	85,7	26,4	17,7	20,9	19,0	16,0
HUM	79,8	20,2	23,9	76,1	17,3	17,5	19,4	22,0	23,8
UNRC	65,1	34,9	21,3	78,7	20,0	18,9	21,2	20,0	19,9

Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas.

Retomamos las respuestas al cuestionario web autoadministrado mediante el sistema de encuestas de la UNRC que informamos en el capítulo anterior. A la base con las respuestas a este cuestionario se adicionaron datos referidos al nivel socio-económico de las familias de los estudiantes y situación laboral de los mismos tomados del formulario de inscripción a los estudiantes ingresantes y que se actualizan en los censos anuales. Las variables, indicadores y categorías de análisis consideradas en la elaboración del cuestionario se resumen en la Tabla 14.

Tabla 14. Variables, indicadores y categorías de análisis

Variables	Indicadores	Categorías
Género		Femenino
		Masculino
Nivel socio-económico de la familia del estudiante	Hacinamiento en el hogar ¹	Menor o igual que 1
		Mayor que 1 menor que 1.5
		Mayor o igual que 1.5 menor o igual que 2
		Mayor que 2
	Percepción de AUH	Si
		No
	Nivel educativo de la madre	Postuniversitario
		Superior universitario completo
		Superior no universitario completo
		Superior universitario incompleto
		Superior no universitario incompleto
		Secundario completo
		Secundario incompleto
		Escuela primaria completa
Escuela primaria incompleta		
Disponibilidad de PC y conexión a internet	Tiene internet y PC	
	Tiene internet o PC	
	No tiene internet ni PC	
Situación laboral del estudiante	Trabaja	
	No trabaja	

1 El hacinamiento surge de relacionar la cantidad de miembros en el hogar y el número de ambientes o habitaciones de uso exclusivo del hogar. Es hacinado aquel hogar con la relación miembros / habitaciones mayor a dos.

Dificultades en el acceso material, a la capacitación y práctico	Trabaja y no tiene disponibilidad horaria	Si
		No
	Conexión a internet mala y lenta	Si
		No
	Falta de formación para el uso de las herramientas tecnológicas	Si
		No
	No tenencia de PC de escritorio ni notebook. Accede por el teléfono pero se le dificultan las tareas de lectura y escritura	Si
		No
	No hay conexión a internet donde vive ahora	Si
		No
	No tiene ninguna dificultad	Si
		No
	No tiene tiempo suficiente o condiciones de tranquilidad ya que debido al aislamiento obligatorio cuida a familiares todo el día (hijos, adultos mayores u otros)	Si
		No
Tiene dificultades para acceder a la computadora ya que son varios que comparten su uso	Si	
	No	
Tiene dificultades para comprender y aprender con esta forma de enseñanza	Si	
	No	
Acceso mental o disposición hacia la enseñanza remota de emergencia	Grado de satisfacción con la enseñanza remota de emergencia	Muy Alto
		Alto
		Aceptable
		Bajo
		Muy bajo
	Acuerdo con continuidad de la modalidad	No
		No estoy seguro/a
		Si
	Sentimientos vividos en su experiencia con la enseñanza remota de emergencia (múltiple opción)	Acompañado/a
		Angustiado/a
		Conforme
Inseguro/a		
Muy solo/a		

Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO.

La variable “nivel socio-económico” (NSE) es un indicador sintético o índice construido a partir de 5 variables: hacinamiento, percepción de Asignación Universal por Hijo (AUH), nivel educativo de la madre, nivel educativo del padre y disponibilidad en su lugar de procedencia de PC e internet. Para la construcción de esta variable se adoptó el mismo criterio que se asumió en las pruebas “Aprender” para medir el NSE ya que se construye sobre la base de información que es factible que proporcionen los estudiantes (Ministerio de Educación y Deportes, 2016). En investigaciones previas, entre ellas Pruebas PISA, se advierte que las indagaciones en torno a ingreso familiar u ocupación de los padres arroja un alto nivel de error. Por otra parte, consideramos que nivel de escolaridad de los padres y acceso a las tecnologías son dos indicadores que nos aproximan al capital cultural familiar, que, en el marco de los aportes teóricos de Bourdieu, anticipados en el contexto conceptual, se considera una variable vinculada al rendimiento académico de los estudiantes (Bourdieu, 1998).

No obstante los criterios considerados, reconocemos como una amenaza a la validez del estudio la precisión de la información que proporcionen los estudiantes, al responder sobre situaciones (en especial nivel educativo de los padres) referidas a otros sujetos (sus padres).

Para su construcción se siguió el siguiente procedimiento: para cada estudiante se asigna un puntaje en cada una de las variables según la Tabla 15. Luego los puntajes de cada variable son ponderados según los datos definidos en la Tabla 16.

Tabla 15. Valores asignados a las variables según nivel socio económico

Variable	Nomenclatura	Valor	Valor equivalente
Hacinamiento	H	Menor o igual que 1	100
		Mayor que 1 menor que 1.5	66
		Mayor o igual que 1.5 menor o igual que 2	33
		Mayor que 2	0
Percepción AUH	AUH	N	100
		S	0

Nivel educativo Madre / Padre	NE _{madre}	Postuniversitario	100
		Superior universitario completo	86
	NE _{padre}	Superior no universitario completo	86
		Superior universitario incompleto	71
		Superior no universitario incompleto	71
		Secundario completo	57
		Secundario incompleto	41
		Escuela primaria completa	28
		Escuela primaria incompleta	13
		No hizo estudios	0
TICS	TICS	Tiene internet y PC	100
		Tiene internet o PC	50
		No tiene internet ni PC	0

Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO..

Tabla 16. Ponderaciones para las variables

Variable	Nomenclatura	Ponderación (Pv)
Hacinamiento	P _H	29
AUH	P _{AUH}	31
NE Madre	P _{madre}	15
NE Padre	P _{padre}	15
TICS	TICS	10
Total		100,0

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera el Nivel Socio Económico (NSE) para el estudiante *i* se define como:

$$NSE_i = H_i P_H + AUH_i P_{AUH} + NE_{madre i} P_{madre} + NE_{padre i} P_{padre} + TICS_i P_{TICS}$$

Luego de calcular todos los valores de NSE, se ordenan de menor a mayor y se definen 5 Niveles (5 quintiles) de manera tal que cada nivel contenga aproximadamente la misma cantidad de estudiantes.

En la Tabla 17 se definen los límites para cada nivel y la cantidad de estudiantes que conforman cada Nivel.

Tabla 17. Definición de rangos de nivel socioeconómico

Valor de NSE	NSE	Cantidad de estudiantes
Mayor que 8579	Nivel 5	1327
Mayor que 7637 y menor o igual que 8579	Nivel 4	1254
Mayor que 6687 y menor o igual que 7637	Nivel 3	1410
Mayor que 5360 y menor o igual que 6687	Nivel 2	1332
Menor o igual que 5360	Nivel 1	1322
Total		6645

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de los datos se utilizó la prueba *chi* cuadrado² para evaluar las hipótesis de relación entre las variables género, nivel socio-económico y trabajo del estudiante con dificultades en el acceso mental, material, a la capacitación y práctico a la enseñanza remota de emergencia.

Se realizó, también, análisis de correspondencia múltiples (ACM) para relacionar las variables referidas a dificultades, género, NSE y trabajo del estudiante entre sí. Se trata de un análisis espacial y relacional que, mediante la reducción de dimensiones, representa gráficamente la estructura de relaciones de las variables cualitativas a través de mapas de posicionamiento. Estos análisis se realizaron con los softwares Excel y SPSS Statics 19.

Para el segundo objetivo que busca indagar el impacto de la pandemia en las tasas de abandono de los estudiantes que ingresaron en el año 2020, se utilizó como fuente la plataforma DataWareHouse (repositorio institucional central de datos multidimensional) y como indicador la diferencia entre estudiantes (personas) ingresantes en el año 2020 y

² La prueba Chi cuadrado permite evaluar hipótesis acerca de la relación o asociación significativa entre dos variables, sin que ello implique establecer relaciones causales. El resultado de la prueba se proporcióna con su significancia o p-valor. Cuando éste es menor a 0.01 o a 0.05 se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la nula, o sea la relación entre las variables en estudio. El p valor 0.01 indica mayor nivel de significancia; no obstante en ciencias sociales es habitual el uso del valor 0.05.

los reinscriptos en el año 2021. Se compararon estas tasas con las de años anteriores para poder valorar su crecimiento o decrecimiento.

3. Resultados

3.1. Dificultades en el acceso material, práctico y a la capacitación según género, nivel socio-económico y situación laboral

Un aspecto que se indagó en el cuestionario a los estudiantes, cuyos resultados se informaron previamente, fueron las dificultades en el acceso digital (Ver capítulo III).

Luego de ese examen general, analizamos la *relación entre género del estudiante y dificultades expresadas por ellos con respecto al acceso a la enseñanza remota de emergencia*.

La prueba chi cuadrado nos permite afirmar que existe relación entre género y las siguientes dificultades:

- falta de tiempo por continuar trabajando,
- falta de formación para el uso de las herramientas tecnológicas,
- no tener PC ni notebook,
- no tener conexión a internet,
- no tener condiciones en el hogar para el acceso (tiempo, tranquilidad y el compartir la computadora entre varios miembros),
- no tener dificultad alguna.

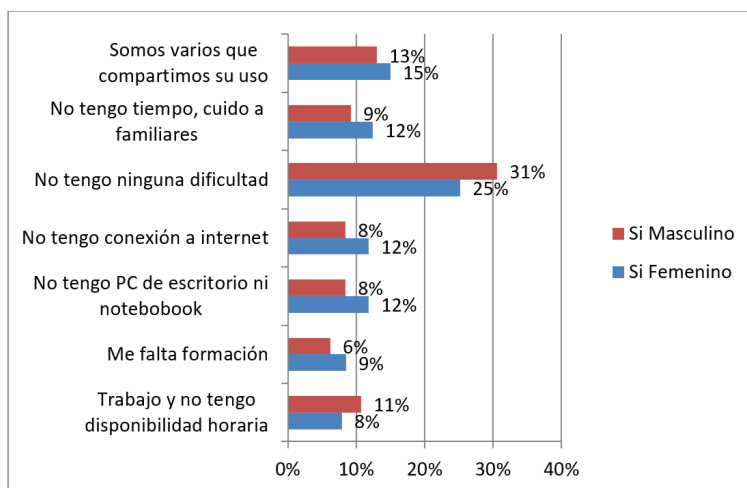
Todas en un valor de significancia menor a 0.05.

Analizando las proporciones de respuestas por género, se observa que son los varones los que reconocen, en mayores proporciones, dificultades por falta de tiempo al continuar trabajando o bien que dicen no tener dificultades (10,7% del total de respuestas de los varones y 7,9% del total de respuestas de las mujeres en la primera y 30,6% del total de respuestas de varones contra 25,2% del total de las mujeres)³.

³ Los porcentajes indican las proporciones en relación al género correspondiente, no entre géneros ya que es mayor la cantidad de mujeres que respondieron el cuestionario.

En cambio, es mayor la proporción de mujeres que expresan tener dificultades relativas a falta de formación para el uso de las herramientas tecnológicas, no tener PC ni notebook, conexión a internet ni condiciones en el hogar para el acceso (Gráfico 1). No se observa relación entre la dificultad para comprender y aprender con esta forma de enseñanza y género de los estudiantes. Esta es una de las dificultades reconocidas con más frecuencia por el total de los estudiantes (36%), luego de los inconvenientes en la conexión a internet (39%), pero parece un problema independiente del género.

Gráfico 1. Dificultades para participar en clases virtuales según género



Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas.

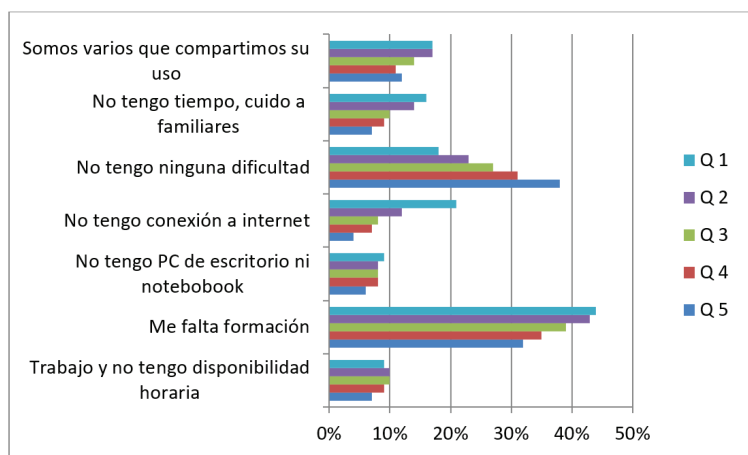
En cuanto a la relación entre *dificultades para participar en la enseñanza remota de emergencia* y el *nivel socio-económico* familiar, advertimos relaciones con todas ellas excepto con dificultades para comprender y aprender con esta forma de enseñanza, que si bien, como ya dijimos, recibe uno de los más altos porcentajes de elección, resulta independiente, también, del NSE. Son los estudiantes que pertenecen a los Niveles 1 y 2 (que incluye a los estudiantes con los NSE más bajos), los que, en mayor proporción reconocen dificultades por cuidar familiares, no tener conexión a internet, ni PC ni notebook y por falta de formación (todas con un p-valor inferior a 0,01). La dificultad referida a no tener tiempo por trabajar se asocia a los Niveles 2 y 3. En cambio,

el no tener dificultades está relacionado con el Nivel 4 (grupo con NSE alto) (Gráfico 2).

Con respecto a la relación entre la situación laboral de los estudiantes y las dificultades estudiadas, la prueba chi cuadrado arroja relación entre trabajo y:

- conexión a internet mala y lenta,
- dificultades para comprender y aprender con esta forma de enseñanza,
- falta de formación para el uso de las herramientas tecnológicas,
- no tener tiempo ni condiciones de tranquilidad por el cuidado de familiares,
- no tener dificultades,
- y obviamente, falta de tiempo por trabajar.

Gráfico 2. Dificultades para participar en clases virtuales según NSE de las familias de los estudiantes

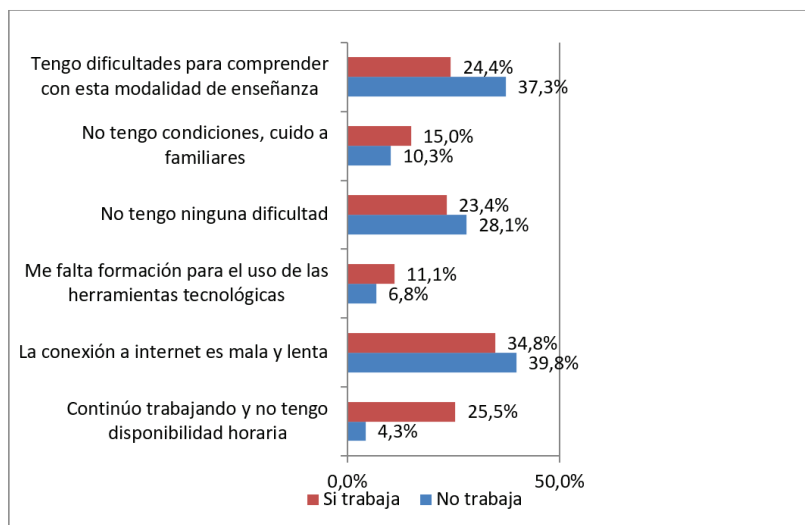


Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas.

Es mayor la proporción de estudiantes que trabajan y reconocen dificultades en la formación y en la falta de condiciones y tiempo por cuidado de familiares. En cambio, son más los que no trabajan y tienen

dificultades de conexión, para la comprensión de los contenidos o bien, no reconocen dificultades (Gráfico 3).

Gráfico 3. Dificultades para participar en clases virtuales según situación laboral del estudiante



Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas.

3.2. Acceso mental o disposición hacia la ERE, según género, nivel socio-económico y situación laboral

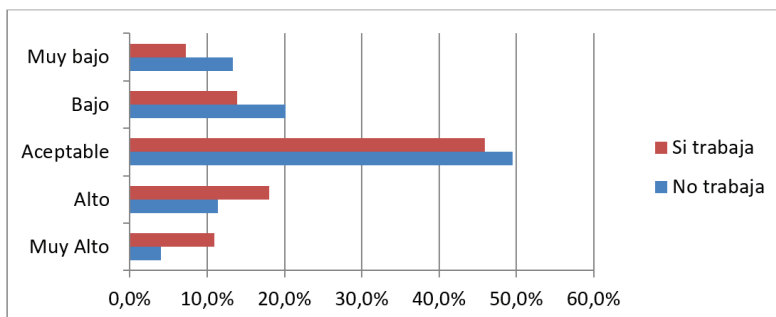
La encuesta indagó también acerca de la disposición de los estudiantes hacia la enseñanza remota de emergencia a través del grado de aceptación de esta forma de enseñanza, acuerdo con su continuidad y los sentimientos que les generó esta etapa (Ver capítulo III). Se indagan ahora las relaciones entre estas tres variables con las referidas a género, nivel socio-económico y situación laboral.

En cuanto a las variables *grado de satisfacción con la implementación de la forma no presencial durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio* y *acuerdo con dar continuidad a esta forma de enseñanza*, en ambos casos, la prueba *chi* da cuenta de asociación con situación laboral del estudiante, no así con género y NSE. Son los estudiantes que

trabajan los que muestran mayor aceptación de esta forma de enseñanza (Gráficos 4 y 5).

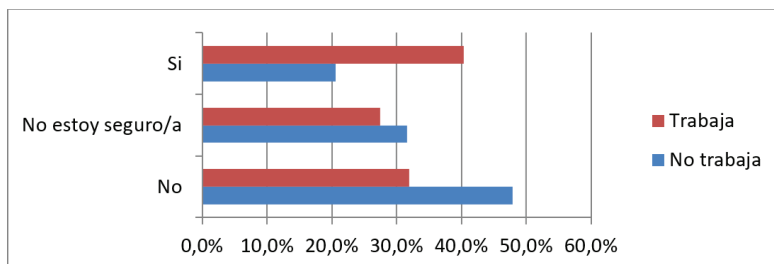
Respecto a la variable *sentimientos que expresan los estudiantes*, se observa su relación con género (p-valor 0,00) y situación laboral (p-valor 0,00). Es mayor la proporción de mujeres que dicen sentirse angustiadas e inseguras mientras los varones se sienten conformes con la situación vivida (Gráfico 6). Por otra parte, coincidiendo con datos anteriormente expuestos, los que trabajan se sienten acompañados y conformes; los que no trabajan, en cambio manifiestan sentimientos de angustia, soledad e inseguridad (Gráfico 7).

Gráfico 4. Grado de satisfacción con la enseñanza remota de emergencia según situación laboral del estudiante



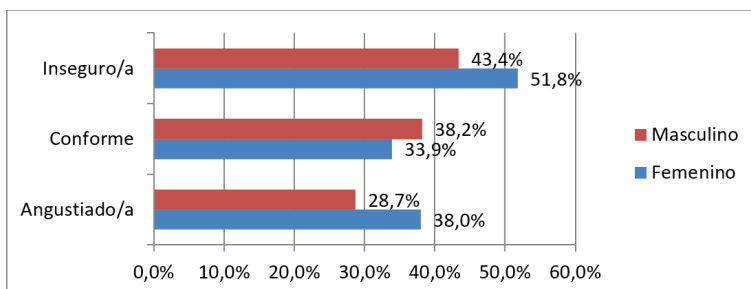
Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas.

Gráfico 5. Acuerdo con continuidad de la enseñanza remota de emergencia según situación laboral del estudiante



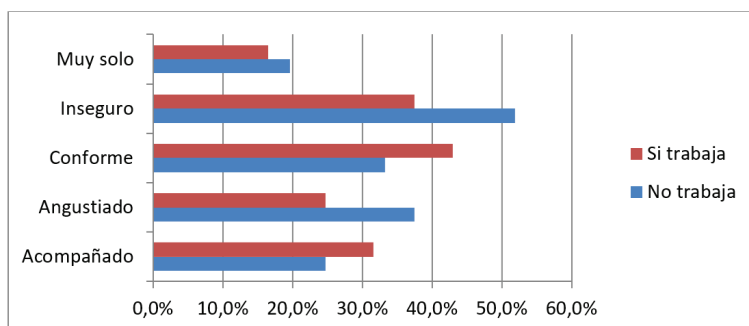
Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas.

Gráfico 6. Sentimientos vividos en la etapa de enseñanza remota de emergencia según género de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas.

Gráfico 7. Sentimientos vividos en la etapa de enseñanza remota de emergencia según situación laboral de los estudiantes.

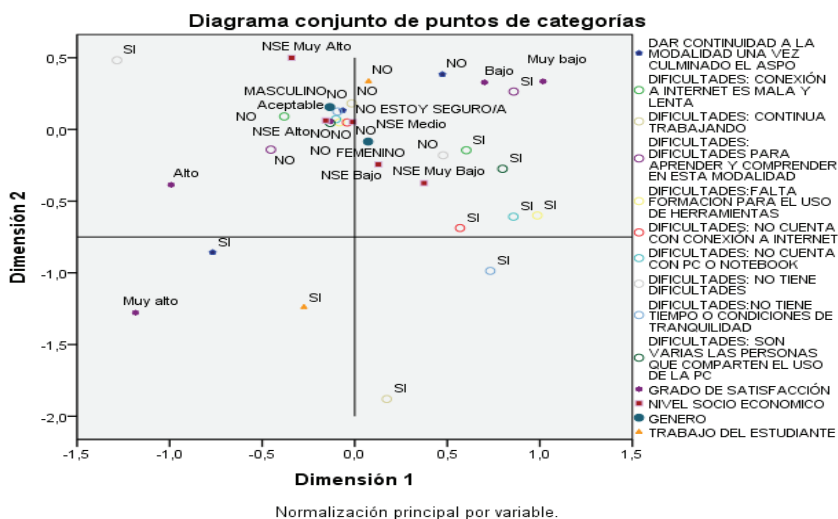


Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas.

3.3. A modo de síntesis: relaciones múltiples

Por último, analizamos las relaciones entre las variables género, NSE, trabajo y dificultades mediante un análisis de correspondencias múltiples, el que arrojó la estructura de datos que se representa en el Gráfico 8.

Gráfico 8. Dificultades reconocidas por los estudiantes en la enseñanza remota de emergencia y disposición hacia la misma, según género, NSE y situación laboral



Fuente: Elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas.

Este mapa de relaciones nos permite observar tres grupos de categorías relacionadas. En el cuadrante inferior izquierdo aparecen asociadas las variables trabajo del estudiante con satisfacción muy alta con la enseñanza remota de emergencia y acuerdo con su continuidad.

En el cuadrante superior izquierdo, se observan correspondencias entre las variables: masculino, niveles 4 y 5 (grupos con niveles muy alto y alto), no tiene dificultades, tiene conexión a internet buena, PC y notebook, formación para su uso, tiempo y condiciones para el uso de las tecnologías y sin dificultades para aprender y comprender, grado de aceptación de la enseñanza remota de emergencia aceptable y alta.

En el cuadrante superior derecho, se observa otro grupo de variables asociadas: género femenino, niveles 1, 2 y 3 (nivel socio-económico bajo, muy bajo y medio), no trabajo, conexión mala y lenta, no contar con internet ni PC, dificultades para aprender y comprender con esta forma de enseñanza, falta de formación para el uso de herramientas tecnológicas y falta de tiempo y condiciones para el acceso tecnológico porque varias personas comparten el uso de los dispositivos, grado de

aceptación con la enseñanza remota de emergencia baja o muy baja y no acuerdo con continuar con la misma.

3.4. Impacto de la ERE en el abandono de los estudios en primer año

Analizadas las tasas de abandono en primer año de la cohorte 2020 y comparadas con cohortes de años anteriores, se observa que las mismas en la UNRC y en cuatro de sus facultades han disminuido. Sólo en la Facultad de Ingeniería se observa un aumento.

Tabla 18. Abandono en primer año. Cohortes 2017-2020

	2017	2018	2019	2020
FAV	22%	19%	20%	20%
ECO	39%	49%	41%	36%
HUM	35%	26%	31%	26%
CEFQN	34%	41%	32%	32%
ING	30%	33%	32%	35%
TOTAL UNRC	33%	33%	31%	29%

Fuente: Elaboración propia en base a DWH-UTI-UNRC.

El rendimiento académico de los estudiantes, valorado a través de un indicador parcial como es la tasa de abandono, parece haber mejorado con respecto a años anteriores. No obstante, se requieren nuevos estudios, cuantitativos y cualitativos, para poder analizar si estos datos indican más y mejores aprendizajes, mejores condiciones de aprendizaje para estudiantes que trabajan, viven en zonas alejadas o a cargo de familiares o disminución de las exigencias académicas por la situación de pandemia.

4. Discusión

Los datos analizados, en contraposición a supuestos y temores generalizados en las autoridades y docentes de las universidades nacionales, permiten advertir que la ERE ha impactado favorablemente en las tasas de abandono en el primer año transitado por los estudiantes que ingre-

saron en el inicio de la pandemia. Queda como desafío continuar los estudios para explicar y comprender en profundidad este hallazgo.

Por otro lado, el estudio habilita afirmar las hipótesis formuladas inicialmente acerca de la existencia de relaciones entre el acceso digital (material o técnico, mental, práctico y a la formación) y el nivel socio-económico, género y situación laboral de los estudiantes, lo que remite a la emergencia de nuevas desigualdades y a la profundización de otras persistentes. Son los estudiantes que pertenecen a niveles socio-económicos más bajos y las mujeres las más afectadas en este período de virtualización de la enseñanza en contexto de pandemia. En otras palabras, las oportunidades de acceso y aprovechamiento de la educación varían por segmentos demográficos y socio-económicos, generando situaciones de exclusión en la inclusión que vulneran el derecho a la educación para todos.

Sin embargo, un mayor porcentaje de los estudiantes trabajadores, respecto de los que no lo hacen, se manifiestan más conformes con la enseñanza remota de emergencia, tal vez porque vean en ella una condición favorecedora para combinar estudios universitarios y trabajo. Se abre aquí una ventana de oportunidad de la enseñanza remota de emergencia en tanto condición de posibilidad para la inclusión de estudiantes que trabajan. Una situación educativa que cierra ventanas de posibilidad en clave de derecho para algunos, las abre para otros, lo que remite al carácter siempre contextualizado y situado de nuestros objetos sociales de estudio.

En cuanto a los sentimientos, son más las mujeres y los que no trabajan los que reconocen sentimientos de angustia, soledad e inseguridad. Emociones que tal vez emergen de la particular trama entre trabajo en el hogar y fuera del mismo con las exigencias de estudio en un contexto con tantas restricciones como éste.

En este marco, formulamos algunas consideraciones interpretativas:

1- Estamos ante la presencia de la co-implicación de desigualdades múltiples y persistentes entre la brecha digital, las desigualdades socio-económicas -tanto materiales como culturales- y las desigualdades de género. La forma de enseñanza remota de emergencia hace visibles e intensifica las desigualdades previas y crea otras nuevas. Cuando la universidad se digitaliza, las diversas formas o rostros de la inclusión-exclu-

sión se reconfiguran y se articulan entre sí. Este inédito e imprevisto escenario educativo pone en escena las brechas digitales, que son brechas de acceso material, de habilidades, de usos y de disposiciones, que son, a su vez, brechas de género y de condiciones socio-económicas configurando un nuevo rostro de la desigualdad. Y esa reconfiguración implica formas desiguales de acceso al conocimiento y por lo tanto de ejercicio del derecho a la educación. Podemos suponer que en regiones con desigualdades preexistentes, éstas se potencian con las nuevas desigualdades provocadas por el acceso desigual a las tecnologías en contextos de excepcionalidad. En síntesis, las desigualdades que crea el nuevo escenario educativo, son experiencias colectivas de carácter multidimensional y relacional; son un emergente de múltiples determinaciones que se interdefinen entre sí.

2- El concepto de brecha digital se amplía, excediendo el simple acceso material o técnico a las TIC para involucrar capacidades digitales, modos de uso, valores asociados y factores económicos y culturales que inciden en el acceso, la distribución y el uso de las TIC. Los datos dan cuenta de la complejidad y multidimensionalidad del concepto de brecha digital. Más estudiantes mujeres y estudiantes de sectores socio-económicos más bajos no sólo reconocen mayores dificultades para el acceso material sino también brechas de uso y de condiciones de acceso como tiempo, tranquilidad y formación. Son las diferentes condiciones de los hogares –nuevos escenarios donde transcurren los procesos educativos pantallas mediante- las que se constituyen en factores creadores de desigualdades. Mientras la universidad iguala condiciones, los hogares desigalan. Estos datos dan cuenta de una inclusión de nuevos sectores sociales (jóvenes que son primera generación con estudios superiores, por ejemplo) a la educación superior, pero en condiciones de inclusión excluyente o inclusión en la exclusión (Ezcurra, 2019a; Mascareño y Carvajal, 2015) o en un marco de democratización cualitativa débil (Chiroleu, 2019), donde no todos acceden a igual calidad educativa, al menos en lo que a e-inclusión se refiere. Y no hay derecho a la educación ni universidad pública si ella desiguala a los que son ontológicamente iguales; si de ella se benefician unos más que otros.

3- Las desigualdades de género, como dijimos, tienen que ver con las limitaciones en sus condiciones de accesibilidad técnica (disponibilidad de herramientas tecnológicas y de conectividad) y práctica (habilidades para su uso y condiciones para el acceso). Ello puede deberse a dos

esferas de atribuciones que hacen a sus modos de vida: a) las tareas del hogar; b) el cuidado de otros (niños o mayores). Atribuciones estas que son productos de estereotipos sociales que se originan en una matriz histórica y cultural fuertemente patriarcal. La disolución de los límites entre el entorno espacio-temporal-social del trabajo y el entorno espacio-temporal-social hogareño, con las tensiones que ello provoca, parece perjudicar en mayor medida a las mujeres. Como destaca Morgade (2020) diversos estudios realizados señalan que pese a los avances en la condición social femenina durante la segunda parte del siglo XX y las dos primeras décadas del XXI, las tareas del cuidado del hogar, de los niños, de los adultos mayores, el acompañamiento a los hijos en las tareas escolares, entre otras, siguieron a cargo de mujeres e incrementadas durante la pandemia. Estas tareas de cuidado las ponen en desventaja para el desarrollo de las actividades académicas, que, aunque organizadas desde la universidad, transitan en los hogares.

Los sentimientos que expresan también son producto de representaciones simplificadas, generalizadas y parciales asumidas y construidas históricamente. Según Toffler (1993), es la sociedad industrial la que define a los hombres como objetivos y a las mujeres como subjetivas y emotivas, estableciendo jerarquías entre ellos.

4- No obstante, este análisis no significa asumir un pesimismo determinista. Lejos se está de posturas inexorables o fatalistas. Si la educación superior es un derecho humano y social, las universidades deben pensar y actuar políticamente a fin de desanudar las relaciones entre condiciones materiales y simbólicas e inclusión educativa y digital. La universidad puede y debe generar condiciones para romper con el determinismo socio-económico y cultural. Justamente, otros estudios que incluye este proyecto de investigación se orientan a analizar las políticas institucionales para la gestión de la enseñanza durante el ASPO y los contextos institucionales, pedagógicos y subjetivos que, según los estudiantes, han contribuido a la construcción de aprendizajes en la universidad durante el ASPO.

5- Pero no es suficiente con políticas y pedagogías para la inclusión educativa. Para garantizar el derecho a la educación en todos sus sentidos, la universidad debe orientar su dinámica institucional y la integralidad de sus tres funciones hacia la eliminación de las desigualdades socio-económicas y de género que interactúan con las desigualdades educativas, mediante la intervención junto con los actores del territo-

rio, siempre desde la especificidad y autonomía de sus propias funciones institucionales. Por otra parte, de no atenderse a esta potenciación entre brechas digitales, de género y de clase social que se sedimentan en las desigualdades en el acceso al conocimiento, se corre el riesgo de una democratización segregativa que distribuya a los estudiantes de diferentes grupos sociales por distintos itinerarios formativos que, a su vez, habiliten el acceso a oportunidades laborales y sociales desiguales (Chiroleu, 2019).

6- Otra reflexión que deja este estudio es que el armazón teórico disponible no es suficiente ni pertinente para analizar este escenario de nuevas desigualdades múltiples. Se requieren renovadas categorías conceptuales para pensar la inclusión educativa en una sociedad y en una universidad que se digitaliza. Se necesitan, también, estudios más amplios y profundos que permitan, por ejemplo, desentrañar el entramado y los procesos de construcción de estas nuevas desigualdades, los procesos a través de los cuales se construyen los procesos de inclusión/exclusión, el seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes y el impacto de la pandemia en ellas, las consecuencias de las actuales desigualdades en la democratización segregativa, esto es, en el acceso a diplomas, oportunidades laborales y sociales desiguales, entre otras posibles indagaciones. Todo ello para una imprescindible continuidad de la investigación sobre un problema acaso clásico de la teoría socioeducativa pero que ahora reconoce una coyuntura inédita de la educación universitaria: la excluyente educación mediada por las tecnologías generada por el aislamiento o distanciamiento como prolongada estrategia sanitaria ante la pandemia por Covid-19.

7- Finalmente, un llamado a reponer la capacidad de asombro y conmoción ante las desigualdades, visibilizándolas, desnaturalizándolas y creando nuevos futuros de justicia e igualdad. Para ello se requieren prácticas pedagógicas, políticas institucionales y del Estado fuertemente articuladas. La multidimensionalidad y co-implicación de las desigualdades requieren también acciones múltiples por diversas vías: políticas y pedagogías con perspectiva de género; fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y la conectividad; formación en el uso y apropiación tecnológica tanto de los estudiantes como de los docentes; proyectos de acompañamiento pedagógico; becas a estudiantes; estrategias que permitan a los estudiantes una apropiación de las TIC en iguales condiciones y que pueden usarlas estratégicamente para mejorar sus posiciones

y participación en la sociedad y en la cultura; proyectos de docencia, extensión e investigación articulados con actores sociales tendientes a abordar problemas vinculados con las desigualdades sociales, entre otras. Sólo así se garantizará el acceso al conocimiento para todos, y la educación, en cualquiera de sus modalidades, será, efectivamente, un derecho humano y universal en las tres generaciones del mismo antes referidas.

CAPÍTULO V

La enseñanza remota en la emergencia desde la mirada de los docentes.

Prácticas, condiciones y valoraciones

1. Introducción

En un particular contexto social crítico de pandemia generalizada que crea y profundiza desigualdades sociales y que altera las relaciones pedagógicas, resulta de relevancia y pertinencia teóricas, empíricas e institucionales estudiar las prácticas, condiciones y valoraciones de la enseñanza universitaria mediada por tecnologías en este contexto irruptivo, como problema socioeducativo que puede brindar aportes más allá de la universidad y de la educación en general.

Por eso, este estudio tiene el propósito de escuchar la voz de los docentes con respecto a su experiencia educativa en la emergencia socio-sanitaria. El objetivo que orienta el mismo es reconocer las prácti-

cas, condiciones y valoraciones de la enseñanza remota de emergencia, desde la perspectiva de los docentes de la UNRC.

Para ello, se ha realizado una encuesta destinada a todos los docentes de la UNRC. La misma indaga acerca de:

- a. Alcance de la enseñanza remota de emergencia.
- b. Disposiciones de los docentes ante la enseñanza remota de emergencia.
- c. Condiciones de acceso material a las tecnologías.
- d. Formación y experiencia previa en educación con modalidad virtual.
- e. Apoyos institucionales recibidos.
- f. Tipos de usos educativos de las herramientas y plataformas tecnológicas.
- g. Cambios implementados en torno a los diferentes componentes curriculares en esta etapa de excepcionalidad educativa (contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación).
- h. Imaginarios, preocupaciones y propuestas.

Se espera que los resultados que aquí se presentan sirvan para comprender la situación que atraviesa la docencia universitaria y orientar las difíciles decisiones que deben tomar las autoridades en este inédito, complejo e imprevisible contexto.

2. Metodología

Se ha realizado un estudio con un diseño descriptivo simple transversal que permite describir la realidad en un momento determinado mediante una única medición (Díaz de Rada, 2000). Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario web autoadministrado mediante el sistema de encuestas de la UNRC, que forma parte del sistema de información (SISINFO), de la UNRC. El cuestionario tiene mayoritariamente preguntas cerradas y dos abiertas (Anexo 2). Dados los pro-

pósitos de este estudio su formato, aplicación y procesamiento tuvieron un carácter ultra-rápido.

Las unidades de observación son docentes de la UNRC. Se convocó a toda la población docente de la UNRC a responder el cuestionario a través de diversos medios de comunicación institucional, pero se obtuvieron un total de 664 respuestas, entre el 5 de junio y el 27 de julio de 2020. Siendo 1594 los docentes pertenecientes a la institución, la muestra representa un 41,6% de la población, lo que limita la representatividad de la misma (Error muestral: 2%. Nivel de confianza: 95%).

Caracterización de la muestra

Las Tablas 19, 20, 21 y 22 dan cuenta de la distribución de la muestra por facultad, cargo y dedicación docente. Se observa, en términos relativos, mayor participación de profesores que auxiliares, docentes de las Facultades de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Agronomía y Veterinaria e Ingeniería y de docentes con dedicación exclusiva.

Tabla 19. Cantidad de docentes que completaron la encuesta, según cargo y facultad. Año 2020

Facultad	Profesor titular	Profesor asociado	Profesor adjunto	Jefe de trabajos prácticos	Ayudante de primera	Total general
AYV	4	28	32	31	56	151
ECO	7	16	17	16	15	71
EXA	10	20	55	32	54	171
HUM	5	13	65	51	54	188
ING	7	14	23	18	21	83
Total	33	91	192	148	200	664

Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO.

Tabla 20. Porcentajes de participación en la encuesta sobre el total de docentes, según cargo y facultad. Año 2020

Facultad	Profesor titular	Profesor asociado	Profesor adjunto	Jefe de trabajos prácticos	Ayudante de primera	Total general
AYV	25%	61%	50%	47%	42%	46%
ECO	50%	52%	37%	35%	21%	34%
EXA	43%	71%	58%	48%	38%	48%
HUM	71%	33%	45%	35%	30%	36%
ING	88%	39%	48%	35%	44%	43%
Total	49%	50%	48%	39%	35%	42%

Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO.

Tabla 21. Cantidad de docentes que completaron la encuesta, según dedicación y facultad. Año 2020.

Facultad	Exclusiva	Semi-exclusiva	Simple	TOTAL
AYV	104	34	13	151
ECO	41	22	8	71
EXA	69	56	46	171
HUM	85	76	27	188
ING	53	21	9	83
Total general	352	209	103	664

Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO.

Tabla 22. Porcentajes de participación en la encuesta sobre el total de docentes, según dedicación y facultad. Año 2020

Facultad	Exclusiva	Semi-exclusiva	Simple	TOTAL
AYV	53%	43%	25%	46%
ECO	55%	24%	20%	34%
EXA	56%	47%	42%	48%
HUM	50%	38%	18%	36%
ING	49%	37%	36%	43%
Total	52%	38%	28%	42%

Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO.

3. Resultados

3.1. Alcance de la enseñanza remota de emergencia

En el marco de excepcionalidad establecido por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) el Consejo Superior de la UNRC decidió, mediante resolución N° 202 del año 2020, mantener el vínculo y comunicación pedagógica entre docentes y estudiantes con las adecuaciones necesarias. Los docentes transitaron, casi sin o con poca planificación y preparación previas, educación presencial a la enseñanza remota de emergencia en situación de emergencia socio-sanitaria.

Por eso, en primer lugar, se indagaron algunos aspectos generales que dieran cuenta del alcance (en contenidos, participación y tiempos) de la enseñanza remota de emergencia en la situación de excepcionalidad por la pandemia, tales como: si habían dado clases con esta forma de enseñanza, posibilidad de desarrollar todos los contenidos planificados, estrategias implementadas con los estudiantes que no podían cursar por diferentes motivos y necesidad o no de extender el dictado de las asignaturas en la próxima etapa.

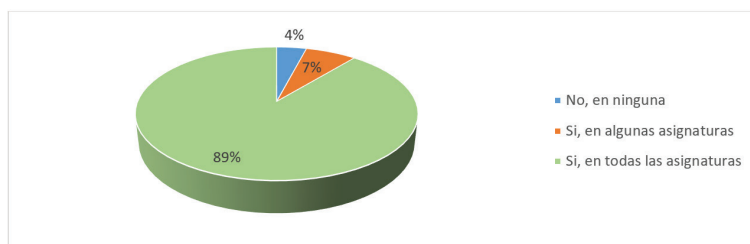
Del total de docentes que respondieron la encuesta, el 89% ha dado clases en todas las asignaturas, el 7% ha dado sólo en algunas y 4% no ha dado clases en ninguna materia (Tabla 23 y Gráfico 9). Las razones aludidas por los docentes para no dar clases son que las asignaturas a su cargo se dictan en el segundo cuatrimestre, son optativas o de carácter práctico. Otros docentes manifiestan razones personales (licencias, situación de riesgo de salud) o no poseer condiciones materiales de acceso tecnológico.

Tabla 23. Cantidad de docentes que han dado clases en la virtualidad

Facultad	No, en ninguna	Si, en algunas asignaturas	Si, en todas las asignaturas	Total general
AYV	5	23	123	151
ECO	3	5	63	71
EXA	10	12	149	171
HUM	4	4	180	188
ING	5	2	76	83
Total general	27	46	591	664

Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

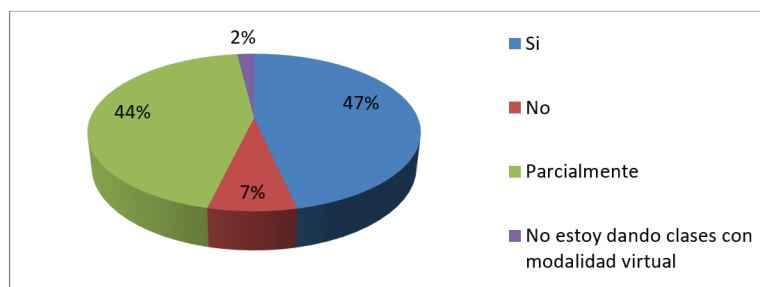
Gráfico 9. Porcentaje de docentes que han dado clases en la virtualidad



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Se indagó también acerca de la posibilidad de los docentes de desarrollar todos los contenidos previamente planificados en la virtualidad. El 47% pudo desarrollar todos los contenidos y el 44%, sólo parcialmente, lo que implica una modificación o extensión de los tiempos académicos de algunas asignaturas (Gráfico 10).

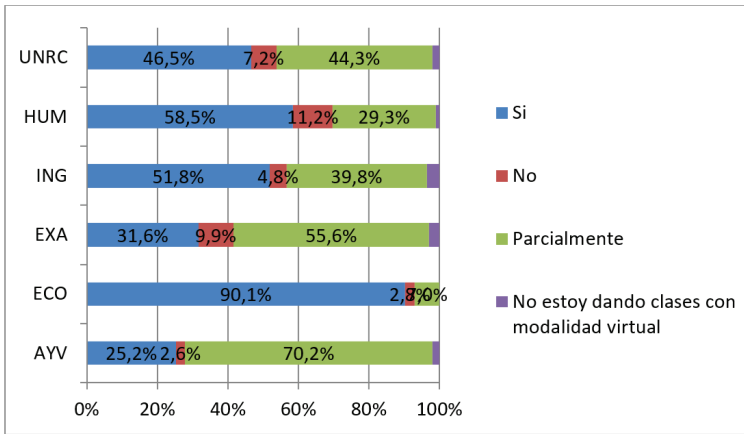
Gráfico 10. Posibilidad de desarrollo de los contenidos previamente planificados en la virtualidad



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Son los docentes de las Facultades de Ciencias Humanas y Económicas los que, en mayor porcentaje, han podido desarrollar la totalidad de los contenidos. Probablemente se deba al carácter predominantemente teórico de sus contenidos curriculares. Las carreras de las otras tres facultades que requieren, en mayor medida, prácticas de laboratorio, trabajos a campo, acceso a maquinarias, entre otros, han avanzado parcialmente en el desarrollo curricular (Gráfico 11).

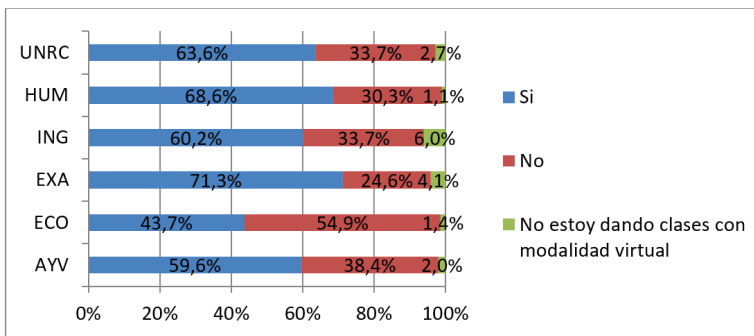
Gráfico 11. Posibilidad de desarrollo de los contenidos previamente planificados en la virtualidad, según facultad



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

El 63.6% de los docentes encuestados manifiestan haber relevado la situación de sus estudiantes respecto a las posibilidades (tecnológicas, familiares, laborales, etc.) para el cursado virtual. Los porcentajes más altos de docentes que han desarrollado esta práctica diagnóstica se observan en las Facultades de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales y Ciencias Humanas (Gráfico 12).

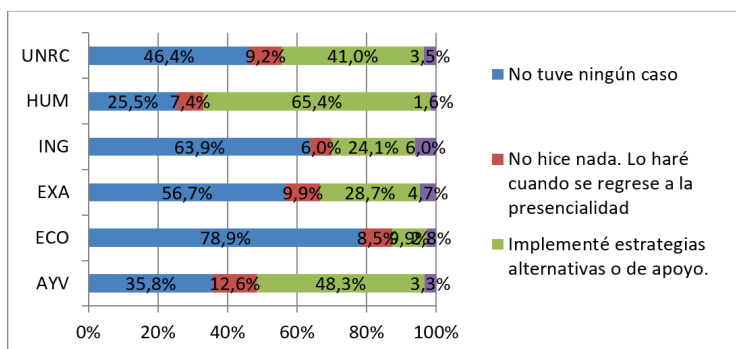
Gráfico 12. Relevamiento sobre situación de estudiantes para cursado virtual, según facultades



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Los docentes de las Facultades de Ciencias Económicas, Exactas e Ingeniería son los que en mayores porcentajes dicen no tener casos de estudiantes con dificultades para cursar sus asignaturas por falta de acceso a las tecnologías u otros motivos y pocos son los docentes de todas las facultades que no han implementado ninguna estrategia en caso de tener estas situaciones estudiantiles. Por otra parte, son los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, seguidos por los de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, los que mayoritariamente han implementado estrategias de apoyo a los estudiantes con dificultades de acceso (Gráfico 13).

Gráfico 13. Estrategias implementadas con los estudiantes que no pueden cursar por falta de acceso a las tecnologías u otros motivos, según facultades



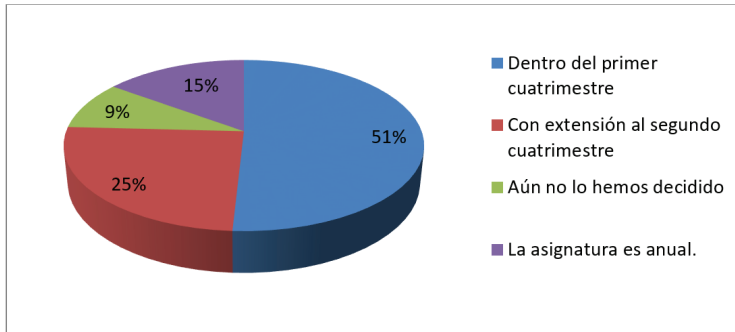
Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Ante la pregunta ¿Cuándo prevé culminar o completar el desarrollo de su asignatura cuatrimestral?, la mitad de los docentes responde haber podido culminar el desarrollo dentro del primer cuatrimestre; el 25 % deberá prorrogar los tiempos académicos estipulados y continuar la enseñanza el próximo cuatrimestre; y el 15 % dicta asignaturas anuales (Gráfico 14).

Si analizamos el comportamiento de esta variable por facultad, observamos que son los docentes de las Facultades de Ciencias Económicas e Ingeniería los que han podido desarrollar, en mayor medida, sus contenidos dentro del primer cuatrimestre, tal como estaba previsto (94,2% y 66,7% respectivamente). Los docentes de las Facultades de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales, Agronomía y Veterinaria y de Ciencias Humanas son los que parecen haber tenido más difi-

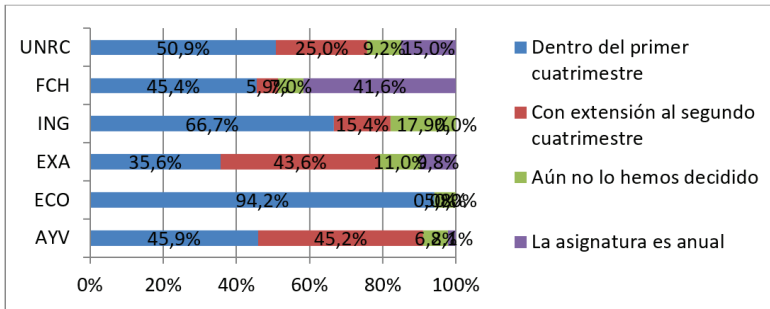
cultades para completar sus planificaciones curriculares en los tiempos previstos (35,6%, 45,4% y 45,95%) (Gráfico 15).

Gráfico 14. Previsión acerca de posibilidades de completar o continuar con enseñanza de la asignatura en el próximo cuatrimestre



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Gráfico 15. Previsión acerca de posibilidades de completar o continuar con enseñanza de la asignatura en el próximo cuatrimestre, según facultad



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

En síntesis, en cuanto al alcance de la enseñanza remota de emergencia en contexto de emergencia, los resultados de la encuesta permiten afirmar que casi la totalidad de docentes encuestados han continuado los procesos de enseñanza en este contexto, pudiendo desarrollar el conjunto de los contenidos de sus asignaturas previstos, o bien haciéndolo en el segundo cuatrimestre, en el caso de aquellas que involucran contenidos de carácter práctico, lo que es un indicador del enorme esfuerzo y compromiso de los docentes con la enseñanza.

3.2. Disposición de los docentes hacia la enseñanza remota de emergencia en contexto de excepcionalidad

Se indagó, también, acerca de las disposiciones o actitudes mentales de los docentes hacia esta virtualización obligada e imprevista. Van Dijk (2002) destaca como una de las dimensiones del multifacético concepto de acceso a las tecnologías, el acceso mental, en el que incluye aspectos de la experiencia vital de los sujetos como ansiedad, interés y atractivo. En esta encuesta indagamos acerca de las ventajas y desventajas atribuidas a la enseñanza remota de emergencia en la emergencia socio-sanitaria, sentimientos y actitudes hacia ella y grado de satisfacción con la experiencia realizada.

3.2.1. Ventajas y desventajas atribuidas por los docentes a la enseñanza remota de emergencia

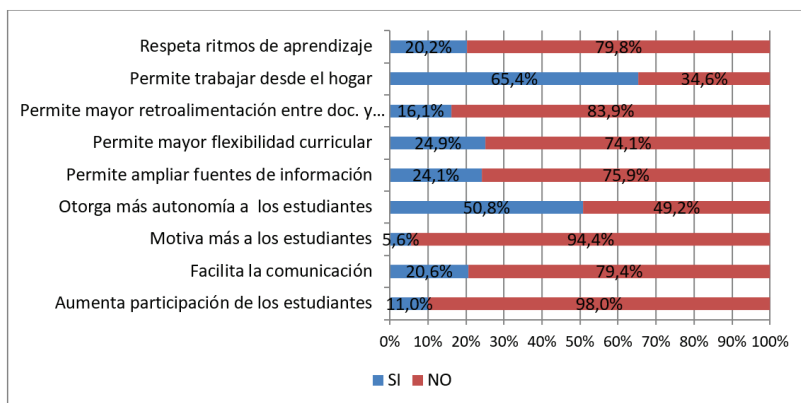
Las *ventajas* de la enseñanza remota de emergencia que los docentes de la UNRC encuestados reconocen en mayor proporción son, en orden descendente: 1) permite trabajar desde el hogar (65,4%); 2) otorga más autonomía a los aprendizajes (50,8%). Las demás opciones fueron seleccionadas en muy bajos porcentajes (Gráfico 16).

Las mayores *desventajas* atribuidas a la enseñanza remota de emergencia son en orden decreciente: 1) no permite el contacto personal entre docentes y estudiantes que consideran indispensable en el proceso educativo (71,4%); 2) no es una forma de enseñanza adecuada a las características de ciertas disciplinas (por ejemplo, las de carácter práctico) (60,2%); 3) obliga a trabajar desde el hogar coexistiendo con otras actividades como el cuidado de hijos o mayores, tareas hogareñas, etc. (59,5%); 4) lleva mucho más tiempo que la educación presencial (59,4%); 5) exige más esfuerzo y dedicación (59,2%); 6) profundiza las desigualdades educativas o crea nuevas desigualdades (57,7%), (Gráfico 17). Predomina en los docentes la idea de que la enseñanza mediada por tecnologías, en las condiciones actuales, supone más desventajas que ventajas.

Es de destacar que el trabajo en el hogar se valora como una ventaja en algunos casos y como desventaja en otros y en porcentajes similares. Interesó, entonces dilucidar si la valoración de la coexistencia del trabajo con actividades del hogar como desventaja arrojaba diferencias

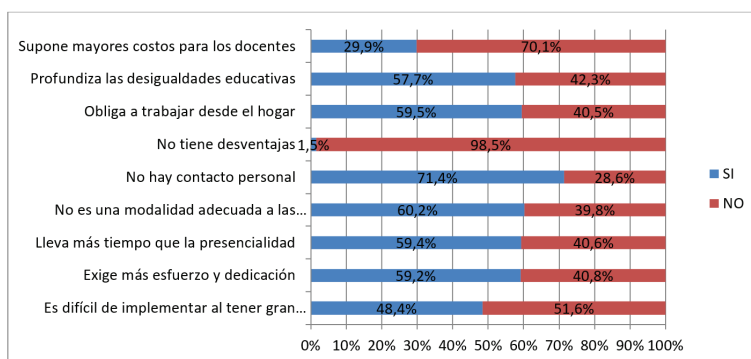
significativas según género. Efectivamente, realizada la prueba Chi cuadrado, la diferencia es estadísticamente significativa con un p valor de 0,003; el 38,1% de los varones perciben esta situación como desventaja mientras que este porcentaje aumenta a un 61,9% de las respuestas de las mujeres.

Gráfico 16. Ventajas atribuidas por los docentes a la enseñanza remota de emergencia



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Gráfico 17. Desventajas atribuidas por los docentes a la enseñanza remota de emergencia



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

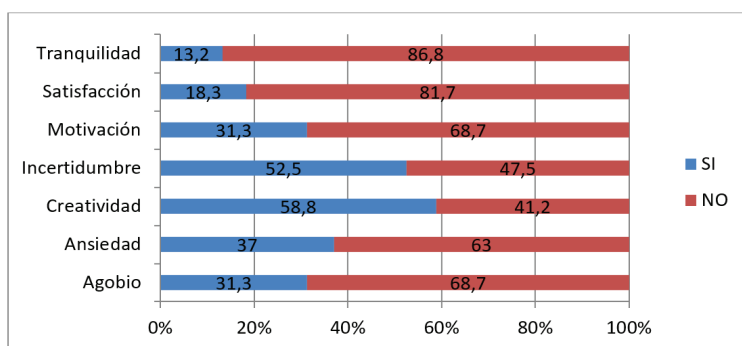
3.2.2. Sentimientos y disposiciones de los docentes ante este contexto

Los sentimientos y disposiciones ante la enseñanza remota de emergencia, reconocidos por los docentes con mayor frecuencia son: la creatividad (58,8%) y la incertidumbre (52,5%), (Gráfico 18). Dos sentimientos muy vinculados si consideramos que son los contextos inciertos los que movilizan la creatividad de los sujetos (Elisondo, Rin-
audo y Donolo, 2011).

No se advierten asociaciones estadísticamente significativas entre estos sentimientos y disposiciones y la pertenencia a determinadas facultades, excepto entre la categoría “incertidumbre” y facultades (p valor: 0,000). Un menor porcentaje de docentes de las Facultades de Ciencias Económicas e Ingeniería dicen sentir inseguridad (6% y 8,6%), porcentaje que aumenta en las Facultades de Ciencias Humanas (31,5%), Ciencias Exactas (27,2%) y Agronomía y Veterinaria (26,6%). Los estudios acerca de las políticas académicas de cada una de las Facultades, así como de las condiciones del contexto socio-sanitario que se están desarrollando en el marco del programa de investigación más amplio que este estudio integra, tal vez puedan permitirnos aproximarnos a una mejor explicación y comprensión de tales diferencias.

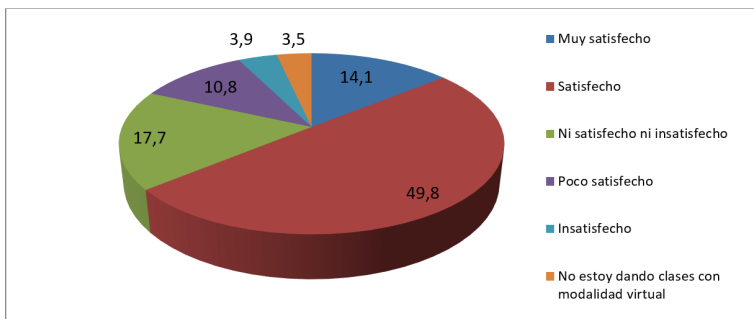
Por otra parte, los docentes encuestados manifiestan estar muy satisfechos (14,1%) y satisfechos con el proceso de enseñanza realizado (49,8%). Sólo el 10,8% expresa estar poco satisfecho y el 3,9%, insatisfecho (Gráfico 19).

Gráfico 18. Sentimientos y disposiciones de los docentes ante este contexto



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Gráfico 19. Grado de satisfacción de los docentes con el proceso de enseñanza desarrollado



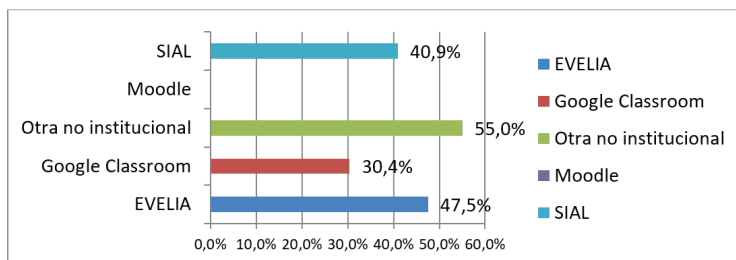
Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

3.3. Acceso material o técnico

Para analizar las condiciones de acceso material o técnico a la educación no presencial en contexto de pandemia, se consideraron las plataformas y herramientas tecnológicas usadas por los docentes para dar sus clases en esta etapa, así como sus condiciones de acceso a internet. En cuanto a las *plataformas utilizadas*, las frecuencias más elevadas se observan en aquellas no institucionales (55%); en segundo lugar, se ubica el uso de las plataformas institucionales EVELIA (47,5%) y SIAL (40,9%). Ningún docente reporta el uso de la plataforma Moodle (Gráfico 20).

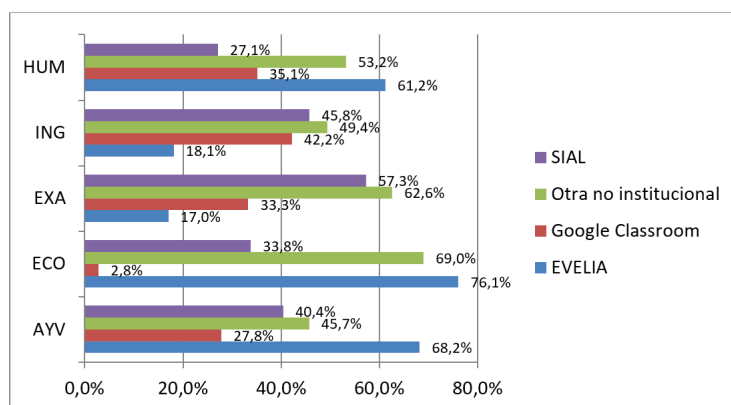
Si analizamos el uso de las plataformas según facultad, se observa que en las Facultades de Ciencias Humanas, Ciencias Económicas y Agronomía y Veterinaria predomina el uso de la plataforma EVELIA. En cambio, en las Facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas predomina el uso de plataformas no institucionales (Gráfico 21). Estos datos relativos a la distribución de uso de plataformas por facultades son coincidentes con lo informado por los estudiantes en el estudio reseñado en el capítulo II.

Gráfico 20. Plataformas utilizadas por los docentes



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

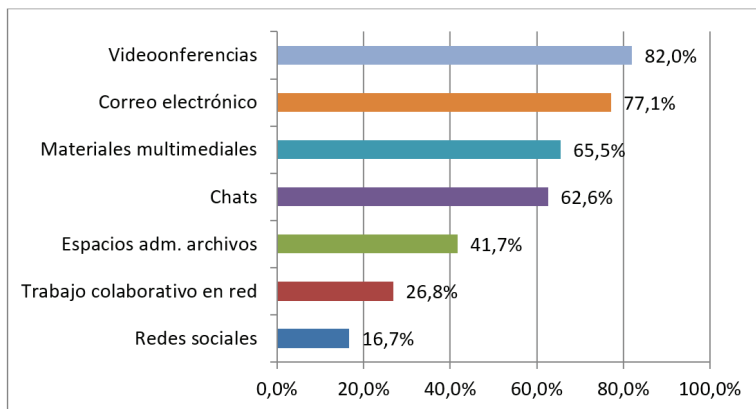
Gráfico 21. Plataformas utilizadas por los docentes, según facultad



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Con respecto a las *herramientas tecnológicas utilizadas* por los docentes que respondieron la encuesta predominan, en orden de frecuencia, videoconferencias (82%), correo electrónico (77.1%), materiales multimediales (65,5%) y chats (62,6%), (Gráfico 22). No se advierten diferencias significativas entre las facultades, salvo para el caso de las redes sociales, que las usan el 53% de los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas siendo los porcentajes dentro de cada una de las otras facultades mucho menor. En la encuesta a estudiantes, estas herramientas también se reportan como predominantes, pero en un orden diferente: correo electrónico (77%), chats (67%) y videoconferencias (65%).

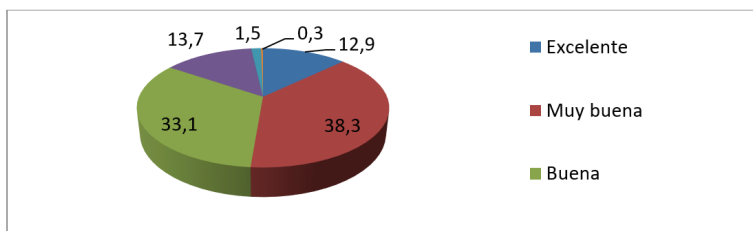
Gráfico 22. Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

La *conexión a internet* de los docentes en sus hogares, según sus propias valoraciones, es mayoritariamente buena y muy buena (ambas categorías suman 71,4%). No se advierten diferencias significativas entre las facultades en este sentido (Gráfico 23). Al respecto, no se advierten problemas significativos de conectividad.

Gráfico 23. Valoración de la calidad de la conexión a internet en hogares de los docentes



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

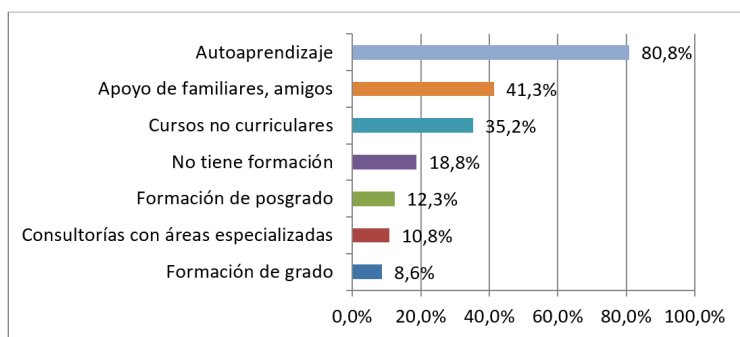
3.4. La formación de los docentes para la enseñanza remota de emergencia

En esta dimensión analítica indagamos acerca de la formación de los docentes en el uso de las tecnologías y su experiencia previa.

Ante la pregunta “¿Qué tipo de formación ha recibido para la enseñanza remota de emergencia?” la opción más frecuente fue mediante autoaprendizaje (80,8%) y le siguen: mediante el apoyo o consultas a familiares, amigos y colegas (41,3%) y cursos no curriculares (35,2%). El 18,8% de los docentes admite no tener formación alguna para enseñar en la virtualidad (Gráfico 24).

Realizada la prueba Chi cuadrado para estudiar la relación entre estas categorías y la variable “facultad”, no se advierten diferencias estadísticamente significativas, salvo con respecto a las categorías “mediante ayuda de familiares, amigos y colegas” y “cursos no curriculares”. La primera de estas opciones fue elegida en mayor medida por los docentes de las Facultades de Ciencias Humanas (50% dentro de la unidad académica), y Agronomía y Veterinaria (52,3%). En cambio, la opción “cursos extracurriculares”, fue seleccionada por los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas (59,2%). Esta última unidad académica desarrolla sus tres carreras mediante educación a distancia (además de la modalidad presencial), desde el año 2001, por lo que esta situación la encontró mejor preparada para la virtualidad o al menos con mayor experiencia; lo que ha sido una situación de excepcionalidad para las otras facultades, no lo ha sido para gran parte de los docentes de esta unidad académica.

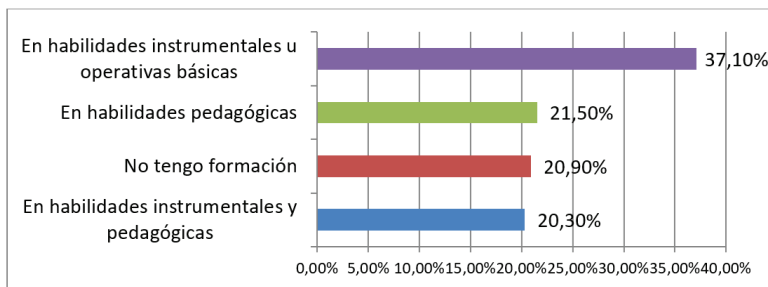
Gráfico 24. Tipo de formación recibida por los docentes para enseñanza remota de emergencia



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

En cuanto al contenido de la formación, priman las habilidades instrumentales u operativas básicas (37,10%) y, en segundo lugar, las habilidades pedagógicas (21,50%), (Gráfico 25).

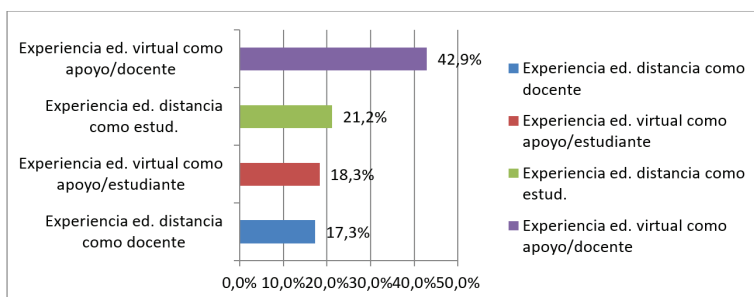
Gráfico 25. Tipo de formación recibida por los docentes para la enseñanza virtual



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Con relación a la *experiencia previa de los docentes* en esta forma de enseñanza, el 42,9% afirma haber tenido experiencia en enseñanza remota de emergencia como apoyo a la enseñanza presencial; es decir, lo que se denomina como “aula extendida” (Gráfico 26). De ese 42,9%, los mayores porcentajes corresponden a los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas (35,1%), y Agronomía y Veterinaria (24,9%). Cabe destacar que la UNRC cuenta con una plataforma institucional desde el año 2000. En el otro extremo, sólo el 17,3% manifiesta haber tenido experiencia en educación a distancia como docente. De ese 17,3%, el 52,2% pertenece a la Facultad de Ciencias Económicas, seguramente por las mismas razones que ya aludimos, esto es, su trayectoria previa en educación a distancia.

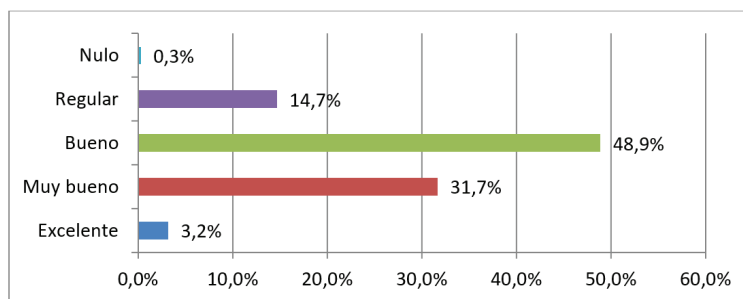
Gráfico 26. Experiencia de los docentes para la enseñanza remota de emergencia



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

La mayoría de los docentes valora como bueno (48,9%), y muy bueno (31,7%), su dominio de las tecnologías para la enseñanza remota de emergencia (Gráfico 27).

Gráfico 27. Autovaloración del docente sobre su dominio tecnológico para la enseñanza remota de emergencia



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Se observa que predomina la formación no sistemática y auto-administrada, tal vez por “ensayo y error”, inductiva y espontánea. Los datos confirman entonces el supuesto generalizado que la virtualización obligada de la enseñanza por la emergencia sanitaria irrumpe sin planificación ni preparación previa de los docentes.

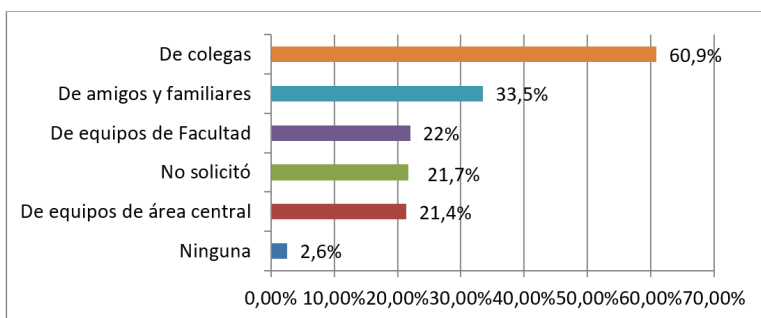
Puede sostenerse que en la formación de los docentes predomina una alfabetización informática, esto es, formación en el uso de programas, aplicaciones y dispositivos y su manejo para el procesamiento de información, y menos una alfabetización digital y educativa para el uso de estas herramientas tecnológicas en la creación de ambientes o contextos de aprendizaje. Sin embargo, para un uso pedagógico de las tecnologías se requieren no solo competencias operacionales, sino también, competencias informativas, comunicacionales, estratégicas y creativas.

3.5. Ayudas y orientaciones recibidas

Otro aspecto que se indagó fue la recepción de ayudas y orientaciones para llevar a cabo la enseñanza en este particular contexto. Ante la pregunta “¿Ha recibido colaboración ante dificultades en el uso de las tecnologías al implementar la enseñanza remota de emergencia?”, la mayoría (60,9%) ha recibido colaboración de sus propios colegas y en segundo lugar (33,5%), de amigos y familiares. Menores son los por-

centajes correspondientes a ayudas de tipo institucional (Gráfico 28). Este dato es coincidente con el carácter asistemático y no institucionalizado de la formación dado el autoaprendizaje, que expresan haber realizado.

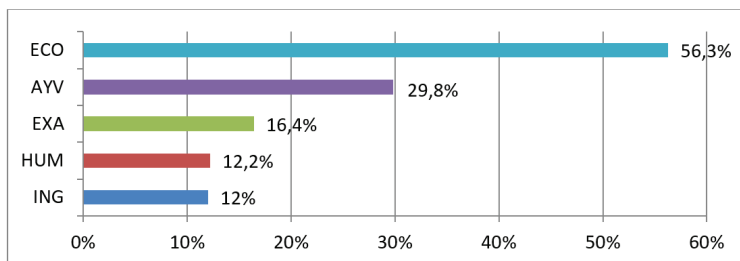
Gráfico 28. Fuentes de las ayudas recibidas ante las dificultades en el uso de las TIC



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Con respecto a esta variable, de especial interés resulta conocer cómo se distribuye la categoría referida a las ayudas recibidas desde las propias facultades. En ese sentido, la prueba Chi cuadrado arroja relación entre dicha categoría y facultad (p valor=0,000). De manera congruente con datos presentados anteriormente, y analizando la distribución de respuesta dentro de cada unidad académica, son los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas los que en mayor medida (56,3%) dicen haber recibido ayudas del equipo técnico de la propia unidad académica (Gráfico 29).

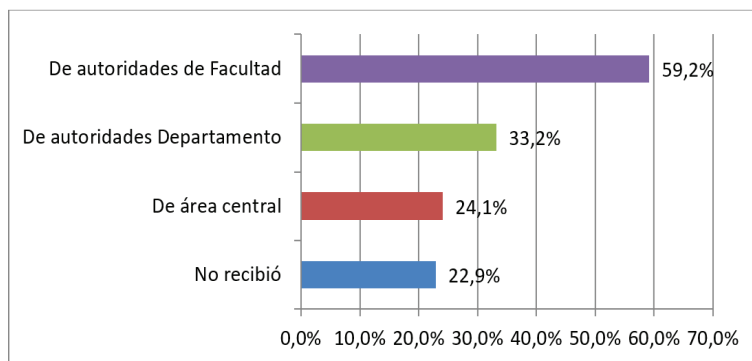
Gráfico 29. Ayudas recibidas ante las dificultades en el uso de las TIC desde las facultades



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Ante la pregunta “¿Recibió orientaciones, lineamientos, indicaciones de las autoridades (departamentales, de facultades o área central), respecto de las actividades y tareas para la enseñanza remota de emergencia?”, el 59,2% de los docentes dice haber recibido orientaciones desde autoridades de las facultades; el resto de las opciones elegidas se distribuye en los demás ámbitos de gestión (departamentos y área central), (Gráfico 30).

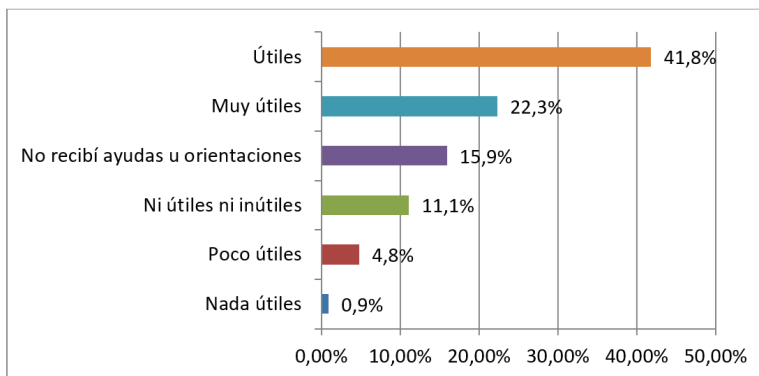
Gráfico 30. Fuentes de las orientaciones y lineamientos recibidos respecto de las actividades y tareas para la enseñanza remota de emergencia



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

También se indagó acerca de la valoración en términos de utilidad de las ayudas y orientaciones recibidas. Las mismas son positivas en tanto el 41,8% las valora como útiles y el 22,3% como muy útiles (Gráfico 31).

Gráfico 31. Valoración de las orientaciones recibidas



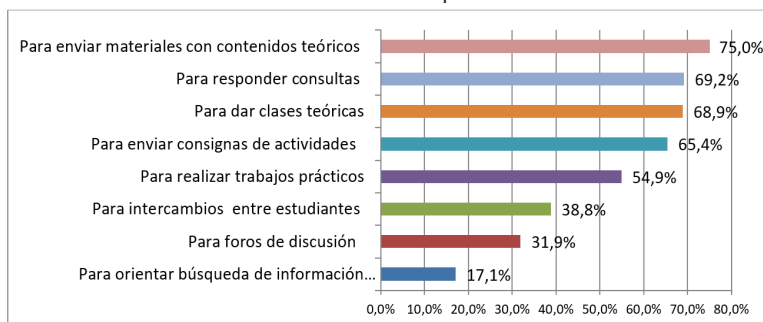
Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

3.6. Uso de las tecnologías para la enseñanza y cambios curriculares realizados

La encuesta indagó también el *para qué se usaron las herramientas y plataformas* tecnológicas en la enseñanza remota de emergencia por emergencia sanitaria. Las opciones seleccionadas con mayor frecuencia han sido para: el envío de materiales textuales con contenidos teóricos (75%), responder consultas (69,2%), dar clases teóricas (68,9%), enviar consignas con actividades (65,4%), y realizar trabajos prácticos (54,9%), (Gráfico 32).

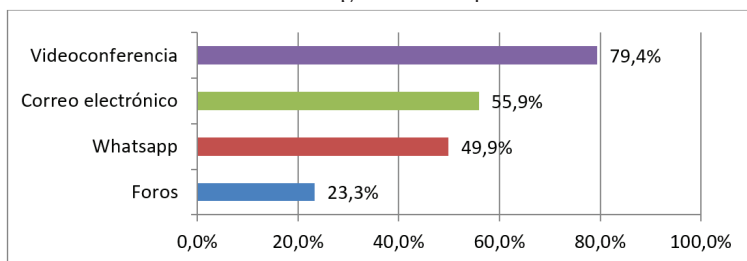
Para las *clases de consulta* predomina el uso de videoconferencia (79,4%), y correo electrónico (55,9%). Le sigue luego WhatsApp (49,9%), (Gráfico 33). Las diferencias más significativas se observan en el uso del WhatsApp que se informa como más frecuente por los docentes de las Facultades de Ingeniería (60,2% dentro de su facultad), y Ciencias Económicas (57,9%), y en menor medida en las demás facultades.

Gráfico 32. Uso de las TIC para la enseñanza



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Gráfico 33. Medios tecnológicos usados para clases de consulta

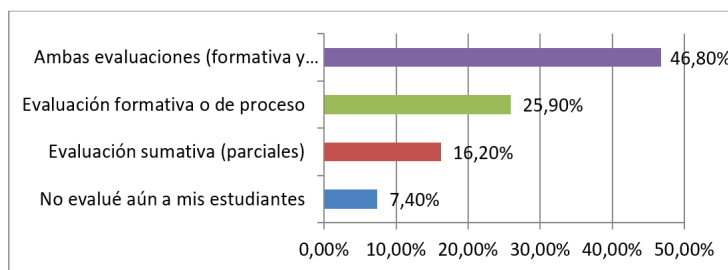


Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Con respecto al *tipo de comunicación* que predomina en las clases, la mayoría (61,4%) expresa usar una modalidad sincrónica, esto es, participación simultánea de docentes y estudiantes, y un 35%, comunicación asincrónica, o sea, entre docentes y estudiantes de manera diferida en el tiempo.

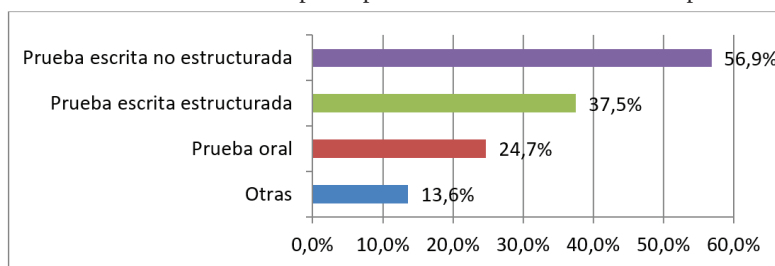
Con relación a la *evaluación*, 46,8% de los docentes dicen haber realizado tanto evaluaciones formativas, para mejorar o retroalimentar los aprendizajes sin calificar a los estudiantes, como sumativas parciales a fin de acreditar aprendizajes con calificación. Para las evaluaciones sumativas parciales el 56,9% ha optado por pruebas escritas no estructuradas (trabajos de producción, portafolios, trabajos prácticos), 37,5% pruebas estructuradas y 24,7% pruebas orales (Gráficos 34 y 35).

Gráfico 34. Tipo de evaluaciones que los docentes han desarrollado en sus clases



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Gráfico 35. Modalidad adoptada para las evaluaciones sumativas parciales

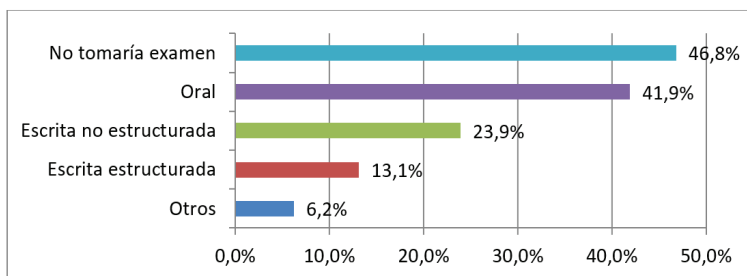


Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Ante la pregunta “¿Qué modalidad sugiere para la evaluación sumativa final en caso de continuar la cuarentena?”, el 46,8% de los docen-

tes dicen que no tomarían exámenes hasta retornar a la presencialidad; 41.9% tomarían exámenes orales y 23,9% pruebas escritas no estructuradas (Gráfico 36).

Gráfico 36. Modalidades sugeridas para exámenes finales

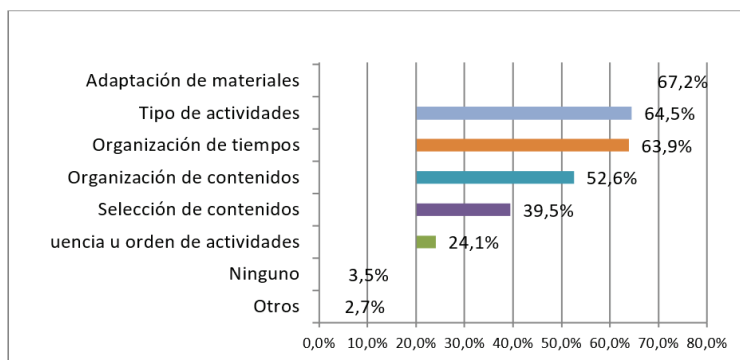


Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Con respecto al *trabajo en equipo* con otros docentes para organizar la enseñanza, el 89% lo ha desarrollado con docentes de su propia asignatura. Sólo el 13,4% ha articulado con docentes de su departamento o carrera y el 6,6% reconoce no haber podido realizar intercambios con otros docentes en este período. Este dato también es congruente con los resultados de la encuesta a estudiantes, quienes expresan no advertir una propuesta coherente e integral de educación remota en su carrera, esto es, acuerdos entre los diferentes equipos de cátedra acerca del uso de determinadas plataformas y herramientas, criterios sobre las modalidades y medios para la evaluación final, entre otras decisiones (Macchiarola, Pizzolitto, Pugliese y Muñoz, 2020).

En cuanto a los cambios curriculares más significativos que los docentes tuvieron que realizar en el pasaje de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia, señalan, en orden decreciente, modificaciones: en las formas de evaluar (69,4%), en los materiales de enseñanza que tuvieron que ser adaptados para la virtualidad (67,2%), en los tipos de actividades desarrolladas (64,5%), en la organización de los tiempos de enseñanza y aprendizaje (63,9%), en la organización de los contenidos (52,6%), (Gráfico 37).

Gráfico 37. Cambios curriculares realizados en el pasaje de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia



Fuente: elaboración propia en base a UTI-UNRC-SISINFO. Sistema de encuestas

Coincidiendo con los datos obtenidos a través de la encuesta realizada a los estudiantes (Macchiarola, Pizzolitto, Pugliese y Muñoz, 2020), se observa un predominio del uso de las tecnologías como herramienta para la gestión de la información, transmisión de contenidos y oración de la enseñanza. Podría suponerse el predominio de un modelo pedagógico bancario de comunicación unidireccional, aunque se requiere la complementación de estudios cualitativos y más profundos para aceptar tal supuesto.

Parece menor el uso de las TIC para el desarrollo de una pedagogía de la interactividad donde el estudiante pueda intervenir sobre el contenido transformándose de receptor en actor, donde haya acciones recíprocas en modo dialógico con los estudiantes y de ellos entre sí (Aparicio y Silva, 2012), y para un aprendizaje basado en la investigación autónoma del estudiante.

El predominio de la modalidad sincrónica de comunicación sobre la asincrónica parece congruente con una situación producto de la traslación compulsiva de las clases planificadas para entornos presenciales a la virtualidad.

Los docentes afirman que los mayores cambios se han operado en las formas de evaluar, en los materiales de enseñanza que tuvieron que ser adaptados para la virtualidad, en los tipos de actividades desarrolladas, en la organización de los tiempos de enseñanza y aprendizaje y en la estructuración de los contenidos.

3.7. Expectativas, preocupaciones y propuestas de los docentes

Ante las preguntas abiertas *¿cómo imagina la universidad pospandemia?* y *¿Qué otras opiniones, preocupaciones o sugerencias desea expresar para mejorar y/o pensar la continuidad de esta forma de enseñanza remota de emergencia?*, los docentes de la UNRC respondieron aludiendo a inquietudes, temores, deseos, expectativas, incertidumbres y anticipaciones de problemas. Estas respuestas expresan imaginarios, sentimientos, proyectos, visiones futuras, ideales, esperanzas, sueños que, a su vez, significan modos de interpretar la institución universitaria. Considerar estas miradas es esencial para evaluar la situación presente y proyectar el futuro. En tanto matrices de sentido, ellas configuran lo que los sujetos y grupos consideran como realidad y los modos como perciben, explican e inciden en ella (Coca, Valero, Randazzo y Pintos, 2011). Al final del formulario, los profesores expresaron, también, sugerencias diversas.

Clasificamos las respuestas expresadas por los docentes en aquellas que refieren a deseos o expectativas, las que remiten a temores y preocupaciones ante problemas anticipados y las que formulan propuestas o sugerencias.

3.8. Acerca de los deseos y expectativas

En los *aspectos pedagógico-didácticos*, los docentes imaginan y esperan una enseñanza con modalidades mixtas o híbridas que combinen presencialidad con virtualidad.

La semipresencialidad y la enseñanza remota de emergencia vino para quedarse. Imagino un rediseño de los planes educativos en función a la virtualidad y semipresencialidad, combinando la comunicación sincrónica y la asincrónica.

Una universidad donde todxs lxs actorxs tendremos que ponernos seriamente a pensar cómo articular modalidades mixtas, presenciales y virtuales, pero poniendo foco en lo más importante, la inclusión!!!!

Consideran el carácter indispensable de la enseñanza presencial, pero reconocen la virtud democratizadora de la educación mediada por

tecnologías para ciertas situaciones de los estudiantes, como el trabajo y las distancias geográficas.

La imagino ofreciendo enseñanza asincrónica que permita trabajar y estudiar. Ofreciendo consultas por videollamada a estudiantes que no vivan en la ciudad. Pudiendo tomar examen a distancia a estudiantes de Potenciar la Graduación o que vivan lejos. La virtualidad no reemplazará la presencialidad, pero es un excelente complemento!!

Conciben a este período de enseñanza remota de emergencia como una experiencia de aprendizaje personal e institucional que requiere ser capitalizada para fortalecer los procesos pedagógicos y la inclusión educativa, siempre desde la complementación de ambas modalidades de enseñanza.

Deseo que algunas de las estrategias que aprendimos a usar durante la pandemia se sigan usando en interacción con la presencialidad y permitan la inclusión de estudiantes que por trabajar o vivir en otras ciudades no pueden asistir a las clases.

Espero hayamos podido capitalizar todos los aprendizajes en la utilización de medios digitales (tanto alumnos como profesores). También, imagino que se habrá acelerado la digitalización para trámites administrativos. Imagino que podremos alternar encuentros presenciales con no presenciales, realizar mayor cantidad de reuniones en plataformas digitales, lo cual facilita el acceso de las personas que no residen en la ciudad.

Creo que es una oportunidad para cambiar muchas prácticas obsoletas. Espero que no la desaprovechemos.

Entre esos aprendizajes que esperan se continúen, mencionan la flexibilidad en los modos de enseñar y aprender emergentes en los tiempos de pandemia.

Imagino procesos de aprendizaje más flexibles, ya que esta situación nos obligó a replantearnos y aprender nuevas ma-

neras de desarrollar la actividad docente. Queda mucho por mejorar y por repensar, pero creo que esta situación, a la larga, puede generar que se creen alternativas de educación interesantes, por lo menos para algunas materias y/o carreras. Ya que entiendo que en algunas carreras la presencialidad es imprescindible.

El imaginario docente incluye también nuevas formas de aprender con mayor autonomía y compromiso, lo que requiere nuevas formas de enseñar.

Con alumnos más autónomos y comprometidos con el aprendizaje para una actividad profesional creativa, para lo cual los docentes debemos seleccionar los contenidos y actividades para generar esos espacios y modos de aprendizaje, y otras formas de evaluación (por ejemplo, de procesos).

Entre esas innovaciones en la enseñanza se proyecta como necesidad e imperativo la integración del currículo ante un reconocimiento de una eventual fragmentación del mismo en este período de virtualización de la enseñanza.

Deberíamos profundizar los debates sobre la desfragmentación de contenidos en carreras o áreas curriculares determinadas de manera tal que podamos realizar abordajes más integrales a problemáticas específicas. Es decir, imaginar procesos de integración curricular más concretos, ahora los estudiantes debieron responder de manera virtual a estrategias de enseñanza- aprendizaje presenciales adaptadas a lo virtual para cada asignatura individualmente.

7.9. Acerca de las preocupaciones, temores e incertidumbres

Al imaginarse la universidad pospandemia, los docentes manifiestan temores o preocupaciones, algunas relativas a otras funciones de la universidad acaso desatendidas.

Si bien no es el área, preocupa también la concreción de las actividades de investigación y extensión. Sólo se ha cubierto parcialmente la formación de grado y posgrado.

Otras refieren a temores y sentimientos vinculados con la intensificación laboral ante la multiplicidad de tareas que se esperan, las particularidades de la enseñanza remota de emergencia y su coexistencia con tareas hogareñas, en especial, las mujeres a quienes se les sigue atribuyendo tales funciones.

Sólo espero que no se pretenda realizar todo lo que no se pudo realizar a nuestro regreso, es habitual que el segundo semestre tenga muchas más actividades que el primero, a lo que se debe sumar todo lo que debemos cerrar que no pudimos cerrar. Espero que esto sea considerado. Me preocupa sobre todo eso, me he sentido desbordada este tiempo, y temo que el regreso sea peor.

Entre las preocupaciones, y considerando que nos pasamos largas horas, a veces todo el día preparando nuevas prácticas, multiplicidad de parciales para que cada alumno pueda comprender las actividades y alcanzar objetivos (he llegado a preparar 20 parciales diferentes para 20 alumnos), lo que puedo decir es que estoy cansada. Mi columna operada trabajando con una notebook es un peso grande. Además, seguimos investigando, corrigiendo tesis, etc. Y además múltiples obligaciones hogareñas.

Me preocupa la sensación de agobio que se pueda generar en los miembros de la comunidad cuando se suman un conjunto de actividades a desarrollar desde la virtualidad, no sólo de docencia, que no tienen horarios, que demandan esfuerzos nuevos que se agregan a los que habitualmente tenemos.

También expresan preocupación por la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes y, en especial, por la eventual deserción.

Temo a la deserción, a pesar de los esfuerzos e intentar sostener a los y las estudiantes, sobre todo los de primer año.

No puedo ser optimista con la modalidad virtual, la cual puedo decir que no me gusta por varias razones. La principal de todas, es la asimetría que se pone de manifiesto entre los diferentes alumnos. Ha creado brechas entre las diferentes realidades de los alumnos. Los que tienen una pc personal, y una excelente conexión a internet y, los que tienen que compartir, quizá hasta el único celular, con toda su familia, teniendo una pésima o nula conexión.

Otro orden de preocupaciones alude a las condiciones para la enseñanza ante la posible continuidad de la emergencia sanitaria y de enseñanza remota de emergencia, las que requieren esfuerzos institucionales para su mejora.

Complicada. No hay espacios adecuados para volver a clases y mantener la distancia social en la pandemia y tampoco sin pandemia. Las posibilidades de uso de internet en la uni son limitadas en algunos sectores del campo, aspecto que hay que mejorar. La higiene de espacios públicos es otro aspecto a mejorar.

Reiterada es la preocupación por el desarrollo de aprendizajes de carácter práctico que han quedado pendientes y por la ausencia de vínculos personales entre docentes y estudiantes y entre ellos entre sí. Ambas inquietudes profundamente vinculadas con el *ethos* universitario: la formación de profesionales donde el campo de formación práctica es esencial y la interacción social y el diálogo que hacen a la comunidad y cultura universitaria.

Me preocupan las actividades prácticas y salidas a campo en aquellas carreras que las requieran.

Mi preocupación es la falta del contacto directo del estudiante con el docente para la evacuación de dudas y la generación de vínculos entre pares.

Considero que la presencialidad es indispensable para el trabajo en nuestra asignatura, máxime tratándose de una de primer año. Es muy preocupante la ausencia, en esta modalidad, de una auténtica integración a la vida universitaria y sus modos de aprendizaje.

Finalmente, una preocupación recurrente tiene que ver con la incertidumbre ante la toma de exámenes finales y el seguimiento de los aprendizajes realizados durante la pandemia. En ese sentido se reclaman pautas orientadoras desde las autoridades universitarias.

Creo que, ante las propuestas de exámenes finales, especialmente, pero también de otras actividades, se deberían dar pautas claras y orientadas para no generar tensiones ni ponernos en un lugar complicado a los docentes, una vez más. La institución debe establecer algunas reglas bien claras y concisas que respete la compleja situación que estamos viviendo todos, no sólo los estudiantes. Si las opciones que se brindan son demasiado generales...cuando es todo, no es nada, y eso incrementa la incertidumbre.

En cuanto al final oral por videollamada Meet, me pareció muy buena propuesta, resultó eficiente y concreto, no hubo problemas ni grandes diferencias en cuanto a rendir final oral de manera presencial.

Creo que una buena opción sería evaluar la posibilidad de retomar la presencialidad para tareas que sean bien específicas, donde no haya aglomeración de gente, como por ejemplo exámenes parciales y finales con distanciamiento físico adecuado, prácticos de laboratorio de pocas personas, etc. etc. Pero también es cierto que eso implicaría un sobre esfuerzo y sobrecarga muy grande por parte de los docentes, más del que ya existe. No será fácil.

La mayor preocupación es poder conocer que ha pasado con los aprendizajes de los estudiantes y especialmente con los que han tenido mayores dificultades por las razones que sean, y varias a la vez.

Conflicto y crisis son palabras que expresan inquietudes vinculadas con el sostenimiento del carácter inclusivo, igualitario y público de la universidad. Ideas que trasuntan la imagen objetivo de la universidad pública que se desea.

Con muchos conflictos de los diferentes estamentos. Particularmente por la exigencia de la continuidad de la modalidad

virtual debido a las dificultades, (económica particularmente), de muchos alumnos para viajar a Río Cuarto y la dificultad de los docentes de realizar ambas tareas.

En crisis, fuerte disputa por el sentido de la educación como bien público vs. como bien ganancial, acrecentado el camino desigual que ya es la universidad en los proyectos de vida de millones de gente... Importante preocupación por repensar y construir modos que desactiven el velo de la vida cotidiana que, seguramente, estará presente.

3.10. Acerca de sugerencias y recomendaciones

Los docentes encuestados sugieren:

- Monitoreo y acompañamiento de los estudiantes que no pudieron avanzar en el primer cuatrimestre o que tuvieron dificultades de diferente tipo.

Además, monitorear el avance de los alumnos por cada año y carrera en el primer cuatrimestre. Generar políticas de acompañamiento, por facultad, en las cátedras que no pudieron avanzar y deben re dictar o implementaron educación a distancia y no obtuvieron buenos resultados.

Que las autoridades académicas gestionen la capacitación y motivación del personal docente para disminuir la resistencia al cambio tecnológico.

- Flexibilidad, confianza en la profesionalidad docente y formación mediante cursos y asesorías tanto a estudiantes como a docentes, en esta forma de enseñanza.

Que sean flexibles y confíen en la profesionalidad de los equipos docentes. Asistimos a un corte de época, no volveremos a la vieja normalidad, por lo tanto, es importante generar confianza y optimismo frente a los imponderables que hay y que habrá. Es importante temer a la enfermedad, no a las tecnologías. Sería importante generar cursos y asesorías on line para la formación de los docentes y también de los estudiantes y no docentes. Generar confianza y optimismo.

- Generación de espacios de diálogo con docentes, no docentes y estudiantes y acompañamiento.

Es importante que la institución amplíe los espacios de diálogo, de modo virtual por ahora, con sus trabajador@s y estudiantes. El acompañamiento institucional desde las áreas laborales y de bienestar es decisivo para alcanzar mejoras.

- Apoyos para la provisión de equipamiento tecnológico a docentes y estudiantes.

Los docentes dependemos exclusivamente para la enseñanza en modalidad virtual de los equipos (PC, notebook, etc.), que tenemos en casa, que hemos comprado para otros fines y que muchas veces los compartimos con el resto de la familia. En ese sentido la sugerencia sería que el estado se ocupe de proveer a los docentes de los equipos indispensables para enseñar.

Que se compre una buena cantidad de notebooks para préstamo de los alumnos que no dispongan de equipo.

Finalmente, los docentes expresan en sus imaginarios expectativas y proyecciones de carácter transformador tanto de la propia universidad como del vínculo con el territorio que integra. También de deseos de pronto reencuentro con ese “lugar” que nos identifica.

Espero se dé tiempo para evaluar lo acontecido en esta etapa planetaria y que logre reformular, en todos sus planos, su rol como institución pública educativa. Es imprescindible que eso ocurra. Imposible oprimir el botón de piloto automático y continuar como si nada hubiera ocurrido.

Considero que será un retorno progresivo y tengo expectativas que este proceso nos acerque a la posibilidad de replantearnos el acceso a la educación y las trayectorias estudiantiles, no solo en lo metodológico sino también en la función social que debe cumplir la universidad.

El futuro dependerá de las acciones colectivas de l@s trabajador@s y estudiantes las cuales deben contar con fuertes respaldos institucionales. En especial, las conducciones institucionales deberán incluir escuchas atentas de la comunidad, no sólo intramuros. Más que imaginar, es un deseo: volver a nuestros espacios, nuestras aulas, nuestros laboratorios, a nuestro contacto con compañeros de trabajo y alumnos. A volver al lugar que nos da identidad.

4. Discusión y reflexiones abiertas

Presentados los resultados del estudio, proponemos algunas primeras hipótesis interpretativas desde una perspectiva de derecho y desde la categoría analítica de apropiación social de las tecnologías, considerando que la enseñanza se ha desplegado en la virtualidad dado el contexto de emergencia socio-sanitaria.

A. Acerca del alcance de la enseñanza remota de emergencia en la UNRC

La mayoría de los docentes ha podido desarrollar sus clases en este contexto de emergencia abarcando gran parte de los contenidos programados. El desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en un estado de excepción que, según los datos de esta encuesta, se muestra de amplio alcance en la institución toda, ha descansado en el enorme esfuerzo y compromiso de los docentes quienes, junto a sus estudiantes, autoridades y no docentes pudieron sostener el cumplimiento del derecho a educarse de nuestros jóvenes. Los docentes respondieron a la emergencia sanitaria, social y educativa con rapidez, sin preparación ni planificación previa y con los recursos disponibles en ese momento. La universidad, desde variadas instancias de gestión, ha tendido los puentes necesarios para hacer posible la comunicación pedagógica. De este modo, la universidad pública, con las limitaciones que impone el contexto, ha creado las condiciones necesarias para el cumplimiento del derecho a la educación haciendo de ella un bien social.

B. Acerca de las disposiciones de los docentes hacia la enseñanza remota de emergencia

Una de las dimensiones del acceso de las tecnologías, según Van Dijk (2002) refiere a las predisposiciones para saber y poder usar las tecnologías. Para Burbules y Callister (2008) es, como anticipamos en el marco conceptual, un criterio de acceso.

Con respecto a esta dimensión analítica, los docentes atribuyen como principal ventaja la mayor autonomía de los aprendizajes. No se reconocen, en cambio, otras prerrogativas, generalmente atribuidas a la educación mediada por tecnologías, como el respeto por el ritmo de los aprendizajes, la flexibilidad curricular o la interacción entre los participantes (Maggio, 2012). Tal vez, este escenario de traslación imprevista y urgente de los formatos presenciales al ámbito de los hogares mediante el uso de las tecnologías, sin poder crear condiciones *ad hoc* para ello, ha hecho que los nuevos entornos pedagógicos generados no pudieran aprovechar todas las potencialidades que ofrecen las tecnologías educativas.

Por otro lado, refieren a desventajas de orden pedagógico, disciplinar y social; éstas últimas relativas a la intensificación laboral y a la profundización de las desigualdades educativas, las que afectan derechos sustantivos de los actores educativos. Es de destacar que, para algunos docentes, el trabajar desde el hogar es una ventaja y para otros una desventaja por la coexistencia de la docencia con actividades de cuidado. Son las mujeres las que viven más problemáticamente la coexistencia del trabajo y las tareas de cuidado en el hogar lo que da cuenta de la persistencia de desigualdades de género originadas en matrices históricas y culturales fuertemente patriarcales. Estas mismas desigualdades vividas y padecidas por las estudiantes se reportaron ya en el segundo estudio realizado por este equipo.

Con respecto al trabajo pedagógico desde el hogar caben algunas reflexiones. En este sentido, resulta pertinente el concepto del “hogar como entorno sociocultural”, esto es:

como lugar en el que se produce sentido (prácticas e imaginaciones) con y respecto de las tecnologías digitales interactivas (como componente central de la cultura) y donde se produce buena parte de las orientaciones y competencias que permi-

ten a los integrantes participar en el ambiente tecnocultural general (Cabello, 2019 p. 108).

En esta situación educativa de excepción, el hogar es el que marca los límites de la dotación tecnológica (dispositivos y conectividad), que posibilita u obtura el acceso material; con respecto a la adquisición de habilidades para el uso de las tecnologías, cabe destacar que los docentes manifiestan en esta encuesta que en su formación predominan modalidades asistemáticas como el autoaprendizaje y la ayuda de familiares y amigos. O sea, ha sido el hogar el contexto que les ha proporcionado, prioritariamente, procedimientos, pautas y modalidades de uso de esas tecnologías; y es el hogar, también, el que ha delimitado las dinámicas, condiciones y reglas de uso (horarios, uso compartido o no con otros familiares, espacios, coexistencia con actividades domésticas).

Aún con los límites de este contexto, los docentes se manifiestan satisfechos con los procesos realizados y reconocen la creatividad y la incertidumbre como disposiciones y sentimientos ante la enseñanza remota de emergencia. Creatividad e incertidumbre, procesos vinculados entre sí, si consideramos que son los contextos inciertos e imprevistos los que movilizan respuestas y acciones innovadoras; en efecto, son los quiebres en las situaciones contextuales los que interpelan rupturas creativas de las prácticas de enseñanza. Al respecto retomamos palabras de Elisondo, Rinaudo y Donolo quienes dicen: “Las actividades inesperadas generan contextos de incertidumbre que desafían a los estudiantes y también a los docentes, ya que los resultados también son inesperados” (2011 p.153).

En las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías se ponen en juego representaciones, sentimientos, valoraciones que conforman un universo de significados que facilitan u obstruyen el vínculo educativo. “Recuperar los significados de la experiencia de los sujetos es clave para entender en qué universos simbólicos se inscriben las prácticas y representaciones sobre las TIC” (Winocur, 2013 p. 62).

C. Acerca del acceso material

El acceso técnico o material a los dispositivos y plataformas tecnológicas, así como la conectividad, configuró la posibilidad de base para dar continuidad a los procesos formativos en la universidad. Este con-

junto de dispositivos y plataformas constituyen un conjunto de recursos materiales que median y crean significados.

Más de la mitad de los docentes relevados usan plataformas no institucionales sin que deje de ser significativo el uso de las dos institucionales. Este dato convoca al debate, reflexión y formación docente acerca de la problemática de la soberanía tecnológica de las universidades públicas desde un abordaje paradigmático de la apropiación de las tecnologías que incluya las variables del poder, la economía capitalista y la política. En este sentido, cabe entrar en diálogo con Susana Morales, quien dice:

Entonces, ¿qué significa abordaje paradigmático cuando hablamos de apropiación de tecnologías? Significa, desde mi opinión, que debemos dejar de pensar que la apropiación es la manera en que las personas nos vinculamos con las tecnologías, solamente, para sostener que mientras los sujetos se apropian de las tecnologías, los productores y propietarios (en sentido amplio) de las tecnologías, se apropian de nuestros datos (las huellas que dejamos en el entorno digital), y de todo el excedente que se genera a partir de la circulación económica financiera derivada de los intercambios virtuales (con sus traducciones reales y materiales), (Morales, 2019 p36-37).

Qué plataformas se seleccionan también es relevante si consideramos que la arquitectura del aula virtual moldea la enseñanza. Sus estructuras subyacentes fijan los límites de lo posible, permiten ciertas cosas (actividades, materiales, interacciones), y obturan otras. Su formato no es una cuestión meramente técnica; es pedagógica y es política. “La mediación técnica se hace cargo de la enunciación de un discurso”, dicen Benvegnú y Segal (2020 p. 270) recuperando el pensamiento de Latour. La estructura de las plataformas virtuales produce los mensajes e interacciones posibles pero, reconociendo la dialéctica entre estructura y agencia, entre productor y producido, también la creatividad o acción de los docentes es productora de usos y alternativas diversas.

Por otra parte, con respecto a las herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes predominan, en orden decreciente, las videoconferencias, el correo electrónico, los materiales multimediales y chats. Con respecto a las videoconferencias, cabe destacar que su uso es con-

siderado un rastro de modalidades transmisivas que intenta trasladar la educación presencial a la virtualidad y el correo electrónico constituye una de las modalidades de comunicación menos interactiva. No obstante, se requieren nuevos estudios sobre el uso de estas herramientas ya que también la videoconferencia y el correo electrónico pueden ser espacios de diálogo e interacción comunicativa, aunque sin intercambio vivencial y multisensorial. Los materiales multimediales, también usados, facilitan, mediante representaciones e imágenes potentes, la comprensión profunda de abstracciones conceptuales a veces aisladas del contexto. Las imágenes que proporcionan las tecnologías pueden tener valor epistémico en tanto “emulan en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción de conocimiento en el campo al que esté refiriendo” (Maggio, 2012 p. 20).

El análisis de los usos de las plataformas y herramientas tecnológicas amerita su continuidad mediante estudios cualitativos más profundos, desde perspectivas teóricas críticas que, como Feenberg (2012) consideran que las tecnologías tienen una esencia que las enmarca pero, a su vez, se reconoce que los grupos sociales tienen la posibilidad de inscribir otras formas de racionalidad a los objetos, lo que abre la posibilidad de transformación de las tecnologías y de la educación. Las tecnologías “moldean mundos”, pero también, “son un producto cultural y, por lo tanto, cualquier orden tecnológico dado es un potencial punto de partida para desarrollos divergentes” (Feenberg, 2012 p. 207).

D. Acerca de la formación en tecnologías digitales

Conocimiento, reflexividad y competencias son dimensiones de la apropiación de las tecnologías según adelantamos en el contexto conceptual (Morales, 2009). Y es la formación sistemática de los docentes la que permite construir estas dimensiones.

Sin embargo, los datos revelan que predomina una formación no sistemática y auto-administrada, tal vez por “ensayo y error”, inductiva y espontánea. En cuanto a los contenidos, prevalece una alfabetización informática, esto es, formación en el uso de programas, aplicaciones y dispositivos y su manejo para el procesamiento de información, y menos una alfabetización digital y educativa. Sin embargo, desde la perspectiva de la apropiación se requieren, no solo competencias opera-

cionales, sino también, competencias informativas, comunicacionales, estratégicas y creativas.

Las ayudas y colaboraciones son también asistemáticas y entre las institucionales predominan las realizadas desde las respectivas facultades. Luego de una primera etapa de confusión e improvisación, las unidades académicas fueron generando marcos más o menos regulatorios y orientadores para estos nuevos escenarios, aspecto que profundizaremos en otro estudio. Para enseñar en contextos virtuales se requieren equipos de apoyo, coordinaciones, servicios, plataformas, etc. no siempre urgentes en la educación presencial.

Desde esta concepción de apropiación tecnológica, la formación que toma la enseñanza remota de emergencia como objeto de estudio, incluye la necesaria reflexión acerca de los modos en que la mediación digital condiciona las decisiones pedagógicas, acerca del vínculo entre el uso de determinadas plataformas y herramientas y la soberanía tecnológica de la universidad y sobre los determinantes económicos de las opciones tecnológicas que se nos ofrecen. Una reflexión que incluya el análisis de los diseños pedagógicos, las consecuencias de sus modos de intervenir o de sus “silencios”, sobre el tipo de vínculo y diálogo que se establece; procesos de reflexividad que permitan una adaptación creativa de las tecnologías al propio contexto en el marco de proyectos autónomos. Todo ello a fin de revisar las prácticas en este nuevo contexto de virtualidad a la luz de los criterios de una “buena enseñanza”, en términos de Fentersmacher (1989); esto es, una enseñanza con fuerza epistemológica y moral y de una “justicia curricular” (Conell, 1997), o sea, dispositivos pedagógicos que no profundicen las desigualdades sociales preexistentes.

E. Usos pedagógicos de las tecnologías

La evaluación genera, según los encuestados, tensiones por reglas institucionales poco claras hasta el momento, por las modalidades de implementación y su pertinencia para el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes en este contexto. La centralidad de la evaluación en las preocupaciones y ocupaciones de los docentes y en los debates actuales de las instituciones universitarias, hacen pensar a la misma como un componente altamente regulador del currículo universitario. Determina el ritmo y tiempos de aprendizajes, los modos de aprender y

los contenidos que se valoran como relevantes. Los diferentes tiempos de aprender y enseñar se unifican finalmente en la evaluación en una institución que tiene como ninguna otra la responsabilidad social de acreditar saberes para el ejercicio profesional.

En cuanto a la adaptación de los materiales de enseñanza, cabe advertir el peligro de una selección de los mismos “a prueba de las tecnologías”; esto es, el uso de aquellos materiales que puedan adaptarse a las posibilidades de las plataformas virtuales y a su lectura a través de la pantalla. Su no adaptación puede ser una forma de producir desigualdades ante las diferentes posibilidades de acceso de los estudiantes, pero su adaptación también puede empobrecer la enseñanza en algunos casos.

En cuanto a la alteración de los tiempos, cabe destacar que la ubicuidad es una característica central de la enseñanza remota de emergencia. La portatibilidad de los dispositivos tecnológicos y la expansión de la red inalámbrica permite que el aprendizaje suceda en cualquier momento y lugar (Burbules, 2007). La mutación del espacio-aula al espacio-hogar merece especiales reflexiones. El aula de la modernidad se construyó sobre la idea de “para todo y para todos” y, por lo tanto, remite al principio de igualdad garantizando un piso y condiciones comunes de educación. La virtualización y domesticación de la enseñanza interrumpió la co-presencia en las aulas y la ubicó en los hogares que son espacios desiguales en condiciones materiales, tecnológicas y sociales. De un aula que iguala pasamos a un hogar que desiguala.

Como advierte Álvarez Gonzáles (2020), la virtualidad desconoce contextos y elimina el cuerpo. No da igual educar a jóvenes de clase media con alta disponibilidad tecnológica en los hogares que a jóvenes de sectores populares que sólo disponen de un celular con datos que se comparten con funciones laborales. En cuanto al cuerpo, al eliminarlo:

se elimina también la importancia de la motivación, del acercamiento, del seguimiento, de la escucha (...). Una educación sin cuerpo hace realidad el sueño de Descartes, el cogito determina el ser. No es extraño que, entre más estudiemos a distancia, las desigualdades adentro y afuera se reproduzcan por el grado de abstracción en el que transitamos (Álvarez González, 2020 p.1).

Los datos referidos al trabajo en equipos dan cuenta de articulaciones dentro de la propia asignatura pero pocas vinculaciones para la implementación curricular de la carrera en su conjunto. Podríamos suponer que las condiciones de pandemia profundizan la clasificación fuerte (aislamiento entre contenidos de diferentes disciplinas), del código curricular (Bernstein, 1994). Si esto es así, el diseño de relaciones pedagógicas mediatizadas por las tecnologías interpela a una modificación de los modelos de organización de trabajo de los equipos docentes junto con los equipos de gestión institucional.

F. Acerca de modificaciones de los códigos curriculares

Continuando con el pensamiento de Bernstein (1990, 1994), este sociólogo inglés nos advierte que los modos que una sociedad y un equipo docente selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Y son los principios de clasificación y enmarcamiento de los códigos curriculares (principios reguladores de la selección, integración y formas de lo que se enseña) los que revelan tal distribución del poder y del control. La clasificación del código curricular refiere a la fuerza de la delimitación entre contenidos. El enmarcamiento se refiere a quién tiene el control de lo que se transmite y cuándo. La clasificación y el enmarcamiento pueden ser fuertes o débiles según la fuerza de los límites en los contenidos en el primer caso y en la relación pedagógica en el segundo.

Recuperando estas potentes categorías teóricas sociológicas para el análisis de este particular contexto educativo que nos ocupa discutimos las siguientes ideas:

a) En la enseñanza remota de emergencia la enmarcación se debilita ya que el rango de las opciones del profesor y el estudiante en la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que circula en la relación pedagógica se amplía. El espacio de la virtualidad, por su carácter multimedial y por la estructura rizomática y de hiperenlaces de la web, abre multiplicidad de opciones que debilitan el control por parte del docente.

Según la mayoría de los docentes encuestados, la enseñanza remota de emergencia aumenta la autonomía del estudiante. Podríamos decir,

siguiendo el pensamiento de Bernstein, que en este enmarcamiento debilitado el docente pierde parte del control de la relación pedagógica. Se amplían las posibilidades del estudiante de seleccionar el contenido, establecer los tiempos, ritmos, localización física, participación en la clase, entre otras decisiones. La pregunta para seguir investigando es si, en el contexto de la virtualidad ¿están formados los estudiantes para una selección criteriosa de los contenidos que circulan preguntándose, por ejemplo: ¿quién dice qué?, ¿por qué lo dice? ¿para qué?

b) La clasificación, en cambio, en este contexto pedagógico parece fortalecerse. Se aíslan o clasifican los cuerpos. Al respecto dice Palamidesi:

Si miramos con un poco de distancia estas arquitecturas, podríamos decir que los entornos virtuales de aprendizaje reclasifican algo que las escuelas o las universidades no hacen, por ejemplo, la distancia de los cuerpos. Los entornos virtuales de aprendizaje son hipercivilizados, en el sentido de que descorporizan la interacción en términos físicos: hemos vuelto a recrear un mundo en el que el cuerpo físico, oloroso, sudoroso, potencialmente agradable, atractivo, erótico, desagradable, pasa a estar regido por nuevas reglas de relación (Palamidesi, 2009 p. 72).

Por otra parte, desde las voces de los encuestados, hay articulaciones dentro de los equipos de cátedra, pero pocas entre disciplinas de la carrera. Puede decirse, entonces, que crecen las fronteras entre las disciplinas y los discursos; se clasifican o aíslan los contenidos teóricos de los prácticos que no pueden desarrollarse en la virtualidad; se aíslan la universidad y el territorio, se clasifica el conocimiento científico y el popular o cotidiano, al estar inhabilitadas muchas experiencias como las prácticas socio-comunitarias o la extensión. Hay clasificaciones dentro y fuera de la universidad. Podemos suponer, entonces, que el aislamiento social, aísla también el código curricular. Y la clasificación fuerte, fortalece las identidades disciplinares y la especialización del currículo; y, por lo tanto, preserva las relaciones de poder en que se basa la clasificación. Dice Bernstein:

¿Qué es lo que preserva el espacio entre dos categorías? ¿Qué es lo que preserva las regiones de silencio? ¿Qué es lo que preserva las rupturas? Lo que preserva la separación es el poder. Los intentos por modificar los grados de separación ponen de manifiesto las relaciones de poder en la que se basa la clasificación y que la reproduce (Bernstein, 1990 p.38).

¿Qué poder se preserva en este contexto particular de educación en la emergencia? ¿A quién beneficia el aislamiento? ¿Al poder del discurso académico disciplinar acaso? ¿Se fortalece una universidad más enclaustrada y disciplinada? Sin duda, se requieren otros estudios más profundos para responder estos interrogantes, pero los datos incipientes nos permiten ya aventurar algunas hipótesis orientadoras de estudios posteriores.

G. Acerca de imaginarios y propuestas

Los docentes apelan a la imaginación creadora como representación, forma de concebir o de pensar otros modos de enseñar, de aprender y de vivir, creando alternativas a lo existente. Revalorizan la presencialidad pero, también la virtud democratizadora de la educación mediada por tecnologías para ciertas situaciones de los estudiantes como el trabajo y las distancias geográficas. Imaginan una enseñanza híbrida o modalidad mixta que combine presencia y enseñanza remota de emergencia como aula extendida. La ausencia les revela lo imprescindible: el docente, la política institucional, el vínculo personal, el lazo social, el diálogo sensorial y la afectividad.

Imaginan, esperan y reclaman mayor flexibilidad curricular y en los calendarios académicos, más integración curricular, fortalecimiento de la investigación y la extensión, decisiones institucionales claras y coordinadas, condiciones para aprendizajes prácticos y para la evaluación, estrategias para el acompañamiento pedagógico que impida el abandono de los estudiantes, equipamiento tecnológico y espacios de diálogo.

Si la pandemia nos ha aislado, creando nuevas o profundizando viejas fragmentaciones, es necesario que nos preparemos para una pospandemia en comunidad, en colaboración, que reinstale el sentido de comunidades de aprendizaje y de prácticas para la construcción de “lo común”.

La universidad aparece para los docentes y para los estudiantes como “un lugar” que en términos de Corbo Zabatel “es a la vez un espacio con el que me identifico, respecto al que experimento algún sentimiento de pertenencia y de apropiación. Un lugar, para decirlo de una vez, es donde se hace lazo social” (Corbo Zabatel, 2007 p.307). La universidad es lugar de encuentro, es experiencia colectiva, es conversación, es espacio de lo común, es territorio. Y a ese lugar queremos regresar para enseñar, investigar, tejer redes territoriales, a fin de transformar la educación y la sociedad. Una universidad democrática, inclusiva, justa y comprometida socialmente. Y una sociedad sustentada en un modelo político, económico, social y medioambiental que no genere nuevas pandemias.

CAPÍTULO VI

Impacto subjetivo de la educación remota de emergencia en los estudiantes

1. Introducción

Los actuales entornos virtuales de la educación universitaria crearon nuevos espacios imaginarios y simbólicos que interpelaron la subjetividad de los adolescentes y jóvenes expuestos a dar respuestas desde el rol de estudiante, a nuevas demandas y formas de construir aprendizajes. El contexto de esta situación es la emergencia. Se desarrolla en el marco de la pandemia por COVID 19 que ha irrumpido en marzo de 2020, generando entre otras cuestiones, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), como medida sociosanitaria en el país. Esto implicó que toda la cotidianeidad se viera forzada a cambios abruptos con pérdidas de referencias en la vida misma, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito universitario. Es preciso tener en cuenta que una crisis como la que se está atravesando reestructura los tiempos y genera nuevas rutinas; este cotidiano caracterizado por la vivencia de un tiem-

po, espacio y ritmo, de pronto se vio interrumpido abruptamente con lo cual el impacto en la subjetividad es ineludible.

Se advierte que la constitución de la subjetividad se produce y sostiene en una trama vincular que tiene historicidad. Son las relaciones sociales de las instituciones de la cultura las que van modulando los posicionamientos singulares en las trayectorias individuales, actualmente atravesadas por la situación disruptiva de emergencia colectiva asociada a la pandemia. Subjetividad en tanto singularidad atravesada por los acontecimientos sociales, políticos y culturales que constituyen a los sujetos y son configurados por ellos (Korinfeld et al., 2013). En tanto el sujeto se con-forma en el proceso de subjetivación, en este capítulo se consideran los sentidos que otorga a la experiencia, sentidos entendidos como un campo de fuerzas heterogéneas tanto de orden psíquico (deseos, fantasías, identificaciones, temores, etc.) como histórico-social (económicas, políticas, discursivas, culturales, etc.), ante las cuales el sujeto crea, configura una intelección, se da un sentido para sí en relación con los otros (Ramírez y Anzaldúa, 2014).

En este capítulo, se analizan las voces de diferentes estudiantes entrevistados de la Universidad Nacional de Río Cuarto, atendiendo fundamentalmente a las condiciones subjetivas que sostuvieron distintas posiciones frente a los entornos virtuales de la educación universitaria impuestos por la emergencia. A los fines del análisis, se han considerado distintas categorías tales como la construcción de la «presencialidad virtual», la construcción de los vínculos y del proyecto vital en la virtualidad. En esta oportunidad se focaliza fundamentalmente en los modos de construcción subjetiva de la presencialidad virtual entendiendo que lo novedoso de la articulación de la vida universitaria con el entorno de la virtualidad implicó, durante la pandemia, un espacio como productor de nuevas subjetividades que se manifiestan en diversas formas de pensar, sentir y actuar.

2. Metodología

El objetivo que orienta el presente estudio es analizar las condiciones subjetivas que según los estudiantes han sostenido los aprendizajes en la universidad durante el ASPO. El mismo se abordó mediante una metodología cualitativa.

Se realizó un muestreo intencional basado en criterios tales como facultad de pertenencia, género, lugar de residencia y año de la carrera que cursa. La muestra quedó conformada por 40 estudiantes pertenecientes a las siguientes facultades: 15 estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, 5 de Agronomía y Veterinaria, 5 de Ciencias Económicas, 5 de Ingeniería y 10 de Ciencias Exactas, Físico-Químico y Naturales. En relación al género 27 son mujeres y 13 varones. En cuanto al lugar de residencia 26 viven en el Gran Río Cuarto, 10 en otras ciudades de la provincia de Córdoba y 4 en otras provincias argentinas. Del total de entrevistados, 11 cursan el primer año, 17 cursan el segundo, tercer o cuarto año y 12 realizan el último año de la carrera.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas por teleconferencia o por vía telefónica a estudiantes efectivos de las cinco facultades de la UNRC.

Las entrevistas se conciben como una conversación o diálogo destinado a comprender las perspectivas que tienen los informantes tal como las expresan con sus propias palabras (Flick, 2007). El eje del diálogo giró en torno a la narración de aquellas experiencias, con docentes y pares, que les ayudaron a transitar este período educativo y sobre las condiciones personales e institucionales que favorecieron o no la continuidad de sus aprendizajes. Se asume al respecto, que la implementación de las entrevistas de manera virtual dadas las condiciones generadas por el ASPO, facilitan los encuentros a la vez que implican ciertas limitaciones en la interacción y la observación del lenguaje gestual de los entrevistados.

Para el análisis de los datos se utilizó una estrategia de generación inductiva de núcleos temáticos mediante un proceso analítico de codificación a través del cual el dato fue fragmentado, conceptualizado e integrado. El proceso de codificación fue abierto en un principio, buscando luego las propiedades y dimensiones de las categorías emergentes que abrieron, posteriormente, a un proceso de reducción en categorías centrales¹ (Glaser y Strauss, 1967).

La codificación permitió identificar y agrupar evidencias a partir de los textos de las entrevistas originales. Esto dio lugar luego a un proceso

¹ Cabe aclarar que en esta investigación se recupera el proceso de categorización o codificación de la Teoría fundamentada en los datos pero no se utilizan todos los procedimientos propios de la misma.

de recontextualización para recuperarlas en un nuevo texto, a partir de las relaciones entre propiedades y dimensiones (subcategorías). Las operaciones analíticas que se realizaron fueron la búsqueda activa y sistemática de propiedades (codificación axial), y la escritura de notas (memos) para registrar las ideas y relaciones que fueron surgiendo durante la codificación conducentes a explicaciones más precisas y completas. Por último, se realizó una codificación selectiva, proceso que permitió reducir en algunas categorías centrales encontrando una línea narrativa que las integre (Vasilachis, 2006).

3. Impactos subjetivos de la ERE en los estudiantes

En las últimas décadas se advierte que, por el impacto de la época, las subjetividades de las generaciones de los jóvenes contemporáneos se construyen y realizan en el campo de lo visible (Sibilia, 2008). En tal sentido, las tecnologías como soporte de los medios de comunicación actuales, resultan un instrumento para la construcción de la subjetividad a la que gran parte de los jóvenes estudiantes han accedido e incorporado desde hace tiempo en sus prácticas habituales. Lo novedoso tiene que ver con la construcción de los espacios universitarios en los entornos virtuales. Surge así, desde los discursos de los estudiantes entrevistados una nueva forma de ser estudiante universitario, por lo menos de modo transitorio, para dar respuesta a este contexto atravesado por la pandemia. Se advierte que lo disruptivo es uno de los rasgos específicos de la actualidad en tanto invade plenamente la vida social, instalándose en ella como una nueva y desestructurante forma de acontecer social y personal (Benyacard, 2003).

Siguiendo a Ferrareli (2020), el concepto de «presencialidad virtual» comienza a tomar visibilidad en este escenario de pandemia. Refiere a «ese estar presente para el otro» en los entornos digitales. Se analiza esta construcción de una nueva presencialidad considerando aspectos que se redefinen en la virtualidad, tales como: las coordenadas espacio-temporales, la visión de sí mismo en la conectividad y la valoración de las competencias, el malestar/bienestar subjetivo en relación al acceso material y práctico a las tecnologías y el habitar la universidad desde nuevas posibilidades y limitaciones.

3.1. Coordenadas espacio-temporales en la virtualidad

La virtualidad trasciende las referencias espacio temporales tradicionales que daban un contexto unificado y singular a la presencialidad en el aula universitaria. Entre las ventajas, suelen señalarse el rompimiento de la barrera de la distancia y de la rigidez de los horarios y la facilidad de la distribución del tiempo de estudio sumado a la posibilidad de combinarla con las múltiples ocupaciones que conlleva la vida cotidiana. Dada estas particularidades de los entornos virtuales que tomó la educación universitaria durante el ASPO, hay un carácter de ubicuidad y atemporalidad en el que se puede acceder a actividades asincrónicas sin necesidad de coincidir en tiempo o espacio con los demás actores sociales de la educación. Con lo cual, se recrean nuevos modos de ser y estar en la virtualidad y con ello nuevos sentires que son manifiestos en las voces de los estudiantes:

(...) uno acomoda sus horarios, no tenés que salir corriendo a ningún lado, bueno también el contexto de pandemia, que hizo que el tiempo abunde, entonces eso sí fue una ventaja. (...) esto de llevar tu cuerpo físicamente hasta un aula que es el lugar en donde uno se supone, va a adquirir los conocimientos, ya te predispone de otra forma, de otra manera, te genera una atención mucho más precisa, más puntual que en tu casa (E_ECO_6).²

(...) estando en la comodidad de tu casa es más difícil concentrarse en la clase. A lo mejor con tu familia haciendo ruido, con tus hermanos teniendo clase al mismo tiempo, a mí se me complicó acomodar mis horarios. Decir, bueno tengo clase, después estudio, después tengo consulta (E_ING_24).

La ruptura de las referencias espacio temporales en la situación de emergencia y el consecuente ASPO amenazan, de alguna manera, el proyecto, dado que implica una pérdida de la capacidad de anticipación (un presente que se impone a través de un hecho súbito -la pandemia- y que genera incertidumbre debido al estado confusionante). En tal sentido, hay una indiscriminación entre los tiempos (tiempos de estudio,

² La letra "E" hace alusión a entrevista, la estrategia de recolección de datos utilizada en la investigación. AYV, ECO, EXA, HUM, ING refieren a las cinco unidades académicas de la UNRC: Facultad de Agronomía y Veterinaria, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Exactas, Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ingeniería, respectivamente. Por último, se coloca un número para identificar cada entrevista realizada.

tiempos de ocio, etc.), y entre los espacios (espacio de lo público con que se relaciona el ámbito universitario y de lo privado como el ámbito familiar), que implica la construcción y el sostenimiento de nuevas rutinas en las cuales elaborar la experiencia. Se inscribe una vivencia de exterioridad a través de la huella de un acontecimiento que sorprende e irrumpe en la mismidad dado que el tiempo – espacio deja de ser totalizante como contexto de la experiencia.

Siguiendo a Larrosa (2009) se señala que la experiencia –como «eso que me pasa»-, es una transformación de sí, en la medida en que habilita la oportunidad de pensar el mundo y de pensarse en el mundo de otro modo:

Capaz que ahora la universidad está en tu casa, entonces tenés que decir voy a estudiar un poco y me pongo hacer otra cosa, por eso mismo cuesta decir dejo de estudiar y me pongo hacer otra cosa entonces antes decía me quedo hasta tal hora en la universidad estudiando y después llego a casa y no estudio. Eso todavía me cuesta el hecho de saber cuándo estudiar y cuándo no (E_ING_25).

Ante la pregunta de cómo vive esta situación de virtualidad en la universidad, un estudiante explicita:

(...) encima tenés un montón para estudiar, te sometés al encierro y al encierro virtual. Yo he estado hasta 8 o 9 horas sentado frente a la computadora. Con un grupo tengo que adelantar la parte individual, mañana con otro grupo me piden que averigüe esto y justamente en 4to año la modalidad con prácticas trabajamos (...) con personas que tenemos que hacer prácticas y no les vemos la cara (...). El aprendizaje es totalmente otro (E_HUM_32).

La experiencia interpela e irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y pone en cuestión sus efectos. La necesidad de construir la presencialidad virtual (Ferrareli, 2020) implica desafíos en lo que ya Castell, en el 2001, explicitó como las controversias en relación con el surgimiento de nuevos patrones de interacción social en las comunidades virtuales: se evidencia una ruptura de la comunicación en la cual muchos de los sujetos se están refugiando en el anonimato y practican

lo que denomina una «sociabilidad aleatoria», que deja de lado la interacción personal cara a cara en espacios reales.

En coincidencia con estas observaciones, Morduchowicz (2010), en su estudio con adolescentes argentinos señala que en la comunicación mediada por las nuevas tecnologías se altera el proceso de comunicación interpersonal tradicional. Con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) esta relación se ve modificada puesto que se dan múltiples interacciones en simultáneo a través de la pantalla sin necesidad de encontrarse cara a cara. La mediación de la pantalla y la anulación de la imagen corporal generan en algunos estudiantes estilos de comunicación más libres y desinhibidos:

(...) para mi es más cómodo que la cursada presencial porque aparte no soy muy sociable, entonces esto de tener que hacerlo vía pantalla y poder bloquear el audio, bloquear el video, la verdad que es un beneficio para mí. No se puede hacer presencialmente, bloquear a la gente que no querés escuchar. Así que bien, cómoda (E_EXA_14).

Como se ha visto, en la presencialidad virtual las formas de interacción y comunicación se transforman, y se crean percepciones y sentirs alrededor de ello. Para algunos estudiantes, esta nueva experiencia puede ser disparadora de nuevos aprendizajes que capitalizan en sus trayectorias educativas, mientras que, para otros, puede obstaculizar la simbolización y elaboración de lo disruptivo generando una mayor fragilización subjetiva.

Es una situación nueva para la universidad pública, el que los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo de manera presencial hasta el ASPO, tuvieran que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido. En la actualidad, ocurren en el tiempo-espacio social del hogar que se comparte, casi siempre, con otros y del que no se puede salir; con lo cual se desdibuja lo privado, lo público y lo íntimo.

Lo que más se me complicó fue el tema de la convivencia, yo vivo con mi hermana y mi mamá, mi mamá es una persona enferma y ella necesita cuidados... entonces constantemente ella nos pide que la atendamos (E_EXA_19).

El espacio-tiempo-social del hogar implica una dinámica de relaciones diferentes a los tiempos de estudio (más aún si se compara con la anterior presencialidad donde se establecían límites claros y unificados en los espacios-tiempos en la universidad). La superposición de actividades dentro del hogar interfiere con los tiempos de estudio y, en consecuencia, genera desventajas en relación a las trayectorias educativas que pueden llevarse adelante en la virtualidad.

3.2. Visión de sí mismo en la conectividad y la valoración de las competencias para la virtualidad

En los relatos de los estudiantes puede observarse que en muchos casos aparece una nueva valoración de sus recursos propios para superar las mediaciones tecnológicas y apropiarse de los códigos comunicativos y el sistema de representación y significación propuesto por la universidad en pandemia (Tejedor et al., 2020). Esto puede observarse en la siguiente viñeta:

(...) me llegaban las instrucciones y te encontrás solo en tu casa solucionando los problemas. (...) No quedó otra que desarrollar cierta autonomía, cierto criterio, a buscar solo soluciones, a través de internet, videos, etc. (E_ING_22).

En ese testimonio se pone de manifiesto una de las ventajas asociadas a la tecnología que tiene que ver con la posibilidad que ofrecen de construir recorridos propios. Esto es coincidente con estudios de Morduchowicz (2010), con adolescentes argentinos, donde se pone énfasis en la independencia que los jóvenes pueden lograr a través de las TIC, lo cual favorece la autonomía del estudiante en sus trayectorias educativas. En esos casos, pareciera que las nuevas significaciones desencadenan movimientos en su trama identificatoria con modelos construidos de ser estudiante, movimientos que determinan cambios en la subjetividad a través del tiempo y que exigen el vencimiento de las propias resistencias.

La posibilidad de logro de una mayor autonomía se liga a una mayor confianza en sí mismo y al fortalecimiento del sentimiento de autoeficacia de ser estudiante universitario en la virtualidad. Una estudiante lo explicita del siguiente modo:

(...) en muchos casos ha llegado hasta dar un poquito más de confianza en vos misma, de saber, justamente el hecho este, de qué bueno puedo hacer las cosas por mi cuenta y no necesariamente me van a salir mal porque las haga yo y no tenga otra persona al lado, diciéndome cómo hacerlas, a mí por lo menos me ha generado un poquito más de confianza (E_ECO_10).

El saber hacer en la virtualidad para el joven estudiante se condice con su búsqueda de autonomización en la transición de la juventud a la adultez (Urresti, 2013). Esto cobra mayor relevancia en un momento en que la juventud misma se encuentra interpelada por nuevos dilemas culturales a la vez que se da una transición de edades desordenada y una caída de modelos identificatorios por la juvenilización de las trayectorias adultas. En este sentido, la flexibilidad y la apertura a lo nuevo, posibilitan un posicionamiento más activo en el joven que logra itinerarios y estrategias de aprendizaje acordes a los nuevos escenarios. En los discursos de algunos estudiantes, se evidencia de la siguiente manera:

(...) yo creo que primero te obliga a ser un poco más organizado... Porque bueno, se quiera o no, son momentos en que uno para demostrar, me parece, para demostrar y para ver que lleva al día esa materia, tiene que manejar una organización muy buena. (...) Uno puede elegir la forma en que se organiza, pero más cursando, tiene esos momentos y puede mirar la clase cuando quiere (E_AYV_5).

(...) y como ahora ya estoy casi acostumbrado, como que siento que incorporé nuevas herramientas en cuanto a lo virtual y el ponerme a leer yo solo y demás, que no sea todo tan acompañado. (...) Fue como un poco acomodarse e ir acostumbrándose y aceptar que no quedaba otra como que si te quedabas en la inquietud o en el sentimiento ese de no saber qué hacer como que te pasa el cuatrimestre por arriba (E_ECO_9).

Las posibilidades de recrear las formas comunicativas y de significación en los entornos virtuales están entrelazadas con la biografía de cada estudiante, sus posibilidades de incluirse desde el deseo y construir nuevos proyectos y con la reconfiguración de la educación como acto de formación de sentidos, que constituyen y transforman la experiencia de

sí (Yuni y Urbano, 2018). Al respecto, se han visto beneficiados aquellos ya iniciados en el trayecto universitario y que, por ende, han tenido posibilidades de revisar su disciplina de estudio a los fines de recrear nuevas estrategias. Probablemente quienes más obstáculos encuentren son los estudiantes que iniciaron la vida universitaria mientras transitan la pandemia, dado que no todos traen de su paso por la escuela secundaria, estrategias y hábitos en el aprendizaje autónomo.

Se muestra también, cómo la cohorte generacional de estos jóvenes puede ser entendida como la generación multimedia. En términos de Morduchowiez (2010) “no sólo es tal por la variedad de medios por su disposición, sino por utilizarlos en forma simultánea” (p. 71). Esto puede observarse en el relato del siguiente estudiante:

La posibilidad de poder buscar más información, teniendo la computadora abierta mientras estás en la clase te da la posibilidad de poder ir armando ideas buscando información extra. En mi caso fue positivo tener que acercarme más a las herramientas tecnológicas. Me reencontré con la producción escrita, al tener más trabajos me acerqué más a la escritura, y es algo que disfruto (E_HUM_38).

No obstante, cabe señalar en este aspecto las diversas trayectorias de los estudiantes que transitan por la universidad. En tal sentido, las posibilidades de acceso y de apropiación de las nuevas tecnologías que presentan, modulan las formas y posibilidades, así como los sentimientos asociados al bienestar o malestar psíquico que manifiestan quienes se sostienen en la universidad virtual.

3.3. Malestar/bienestar subjetivo en relación al acceso material y práctico a las tecnologías

Ser estudiante en esta nueva modalidad de enseñanza universitaria requirió un nuevo posicionamiento subjetivo que no se puede aislar de las posibilidades de acceso material y práctico a las tecnologías. Muchos de los estudiantes universitarios habían iniciado un camino de desprendimiento de los padres, habitando una casa solos o con compañeros, organizando sus propios tiempos y espacios. La pandemia impuso el regreso y la permanencia cotidiana en el hogar familiar, y ello implicó

nuevas formas de organización de los espacios físicos, de los tiempos dedicados a estudio y trabajo de los miembros que conviven, así como también del uso de las tecnologías. Organización estrechamente ligada a las condiciones del hogar, la cantidad de miembros convivientes y los dispositivos y la conectividad disponibles.

En el siguiente relato de un estudiante se observa su dificultad para estudiar por no contar con espacios físicos adecuados:

Yo en mi casa..., no hay espacios para estudiar, entonces yo tengo que estudiar en la cocina donde está mi mamá, mis hermanas todo el tiempo (E_HUM_32).

La respuesta de una estudiante, ante la pregunta acerca de su experiencia durante el cursado, da cuenta de otro sentir subjetivo vinculado a la posibilidad que le da disponer de un espacio físico propio y tecnologías adecuadas:

(...) fue muy positiva porque tengo conexión a internet y tengo computadora y tengo mi propio espacio para ponerme, entonces considero que bueno, dentro de todo, encuentro los ratos para dedicarle tiempo a la universidad, más allá de que hay días que uno está mejor que otros en cuanto a los ánimos también, pero bueno, lo que puedo decir es que fue bastante positivo (E_HUM_29).

El mayor bienestar y la posibilidad de disfrute aparecen posibilitados por los factores antes mencionados, cuando en los discursos de los estudiantes se destaca el privilegio de contar con toda la tecnología y de calidad, espacio propio en la casa y posibilidad de dedicarse al estudio y disfrute de la lectura. La oportunidad que da disponer de condiciones materiales óptimas para estudiar, pudiendo administrar tiempos de acuerdo a sus necesidades, es expresada de la siguiente manera:

Ahora se me viene una gran ventaja es la comodidad que, obviamente, es algo muy personal porque no sé si todos los estudiantes tienen las mismas comodidades que uno tiene, ¿no?, pero en mi caso la comodidad es fundamental, es decir puedo tomar una clase que hace 3 meses atrás tenía que ir a la universidad para tomarla. (...) Uno se acomoda sus

horarios, no tenés que salir corriendo a ningún lado, bueno también el contexto de pandemia, que hizo que el tiempo abunde, entonces eso sí fue una ventaja (E_ECO_6).

Bonilla Molina (2020) refiere a cómo la crisis por COVID-19 le permitió al capitalismo cognitivo del siglo XXI avanzar en aspectos vinculados a la educación dentro de un paradigma neoliberal. Esto implica la transferencia del financiamiento de los requerimientos mínimos de partida para garantizar el derecho a la educación a las familias, cuando debía ser responsabilidad de los Estados nacionales. En los relatos de los estudiantes se evidencia que son ellos y sus familias, en la medida de sus posibilidades, quienes se hacen cargo de buscar maneras de acceder a los recursos tecnológicos necesarios para estudiar en la modalidad de enseñanza remota de emergencia, mientras que muchos no tienen condiciones económicas para hacerlo y apelan a diversas maneras de organización familiar:

(...) en mi casa somos dos con mi hermana y tres con mi mamá. Hubo una época en que mi mamá empezó a trabajar en casa, y entonces teníamos dos computadoras nada más. Entonces ahí como que nos acordamos un poco para poder. Yo no podía cursar algunas materias porque mi mamá tenía que trabajar (E_EXA_15).

(...) por ahí era ir turnándonos y tratar de que no se choquen los horarios para usar la computadora, y para que todos podamos tomar la clase o dar clases, eso creo que fue como la mayor complejidad que tuve durante todo este tiempo (E_ECO_10).

En la mayoría de las referencias que realizan los estudiantes de contar con dispositivos suficientes y adecuados para la enseñanza remota de emergencia, aparecen explicaciones ligadas a lo azaroso, a la suerte individual de tener o no tener, sin que se evidencien relatos que den cuenta de la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación.

(...) yo tengo la suerte de que en general, digamos, tengo los medios, si no tuviera la forma de acceder, de poder comprar algo como un dispositivo móvil, lo que fuere (E_HUM_27).

Esto puede dar cuenta del capitalismo actual en tanto poder acéfalo que anula toda diferencia, construyendo consensos y produciendo subjetividades de manera invisible (Alemán, 2016). De esa manera se naturalizan las ideas dominantes al mismo tiempo que se esconde el acto de imposición. En tanto la ideología neoliberal opera fortaleciendo las individualidades, haciendo recaer toda responsabilidad en el sujeto, no abre a la interrogación de las causas sobre las que se asientan las desigualdades. Estas últimas se hacen observables en numerosos fragmentos de las entrevistas pero, sin embargo, no hay referencias a explicaciones que excedan lo meramente personal, azaroso, a lo ya dado, que den cuenta de las causas que hacen que algunos estudiantes estén en mejores condiciones de cursar sus estudios que otros.

Cuando se indagan las posibilidades de conectividad, las voces de los estudiantes dan muestra de enormes desigualdades que se acentúan ante la ERE. Sea por dificultades económicas, o por vivir en territorios con dificultades de acceso a banda ancha, la conectividad se ve restringida impactando directamente en la participación en las clases on-line:

Tuve muchos problemas en este cursado porque se me corta, no tengo buena señal. No hay buena señal en el pueblo en sí (E_EXA_15).

A mí me agarró la cuarentena acá, en Formosa. En mi casa no teníamos Wifi entonces, por ahí, era medio complicado conectarse, yo pedía permiso para... mis papás son docentes, bueno mi mamá está jubilada, pero pedía permiso para ir al colegio, al secundario a usar internet (E_ECO_7).

Por todo lo señalado, se destaca que el desigual acceso material a las tecnologías deja a los estudiantes que lo padecen en un lugar de mayor fragilidad emocional, impactando en su disposición para estudiar y, posiblemente, en sus trayectorias académicas.

3.4. Habitar la universidad: posibilidades y limitaciones en la virtualidad

Wettengel (2009) plantea que las pérdidas no se refieren solamente a situaciones traumáticas ligadas a la desaparición de personas amadas, ruptura de relaciones o a quedarse sin objetos o bienes materiales, sino

también a la desarticulación de los lugares ocupados socialmente, a la falta de sostén narcisista que salvaguarda la identidad o quedar descolocado ante toda fractura que represente insuficiencia de auxilio y amparo. Siguiendo estas ideas y tomando los relatos de los estudiantes, podemos pensar que la modalidad de ERE, produjo una reconfiguración subjetiva que en algunos casos involucra una ruptura en la identidad del ser estudiante universitario, al introducir abruptamente nuevas coordenadas espacio-temporales, nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje y una distancia física con todos los que integran la comunidad universitaria:

(...) No me siento que soy estudiante de forma virtual, no siento que estoy aprendiendo lo que tengo que aprender. (...) Lo veo como algo de poder cumplir antes que de aprender. Y eso no me gusta mucho a mí. (...) el ser estudiante también es compartir con tus compañeros, tomar un mate, intercambiar opiniones, vernos, también intercambiar con los profes (E_EXA_15).

Lo que extraño [de la presencialidad] son los tiempos con los que uno se había adaptado a estudiar y a convivir en la universidad. A mí me encanta la universidad, tengo un sentimiento muy fuerte por la universidad y no me gusta estudiar en mi casa, encerrado, justamente en mis condiciones, me gusta estudiar con compañeros, el mate (E_HUM_32).

Ser estudiante universitario no se reduce a cursar, estudiar y rendir materias, pero además, el mismo acto de cursar, estudiar y rendir va acompañado de estar en los espacios del campus universitario:

Desconecta un montón de lo lindo de la uni, como los ambientes, encontrarse con tus compañeros, compartir un mate, hay algo que se pierde de lo lindo, de la mística (E_HUM_36).

Las palabras de estos estudiantes abren interrogantes que conducen a suponer que la modalidad de enseñanza remota de emergencia lleva a una prevalencia del anonimato en el vínculo educativo. Al pensar en los sentidos que adquiere la experiencia educativa en jóvenes que cursan estudios universitarios, Fornasari (2018) refiere a la necesidad de diferenciar dos posicionamientos en la cultura institucional referida a sus

integrantes en tanto sujetos anónimos o sujetos reconocidos. En el primer caso, cuando los sujetos que constituyen la dinámica institucional son considerados mayoritariamente anónimos, el vínculo con el otro se construye desde la indiferencia, la desimplicancia y el desconocimiento mutuo, y el estilo de convivencia se caracteriza por la masificación. Ello genera un clima institucional en el que muchos sujetos quedan subsumidos en la vulnerabilidad, el desamparo o la soledad, e incluso la exclusión. Por el contrario, en una cultura universitaria en la que cada uno es conocido (re-conocido), y ocupa el lugar del semejante y próximo en la matriz vincular, se logra una dinámica institucional basada en la implicación intersubjetiva, el sentido de la responsabilidad y la construcción identitaria compartida.

Siguiendo esos desarrollos de Fornasari (2018), se advierte que la imposibilidad de habitar los espacios universitarios, así como las particularidades de estudiar de manera solitaria desde el hogar, podría interferir en la construcción de una cultura universitaria que promueva el vínculo basado en el reconocimiento del otro y el sostenimiento del entramado vincular docente-estudiante. Esto se manifiesta en los relatos de los siguientes estudiantes:

Además de las clases, extraño mi grupo de investigación, extraño contar con los espacios de la universidad para poder juntarme con ellos y avanzar en los temas, poder escribir en un pizarrón, etc. Extraño todo el ambiente universitario, creo que no nos damos cuenta todas las comodidades que tenemos en el campus hasta que no los tenemos más. Extraño el comedor (risas). Todas esas cosas generan un sentido de pertenencia con la institución y con la carrera (E_ING_22).

(...) Es como que me siento fuera de todo. Me imaginaba una vida universitaria, este año, de puras experiencias lindas y nuevas y esto volvió a mi vida normal, por así decir. (...) (Suspira) Y... La verdad que, si yo me esperaba que la universidad era complicada, así me parece más complicada. Porque el contacto humano, con los profesores y con las formas de explicar y eso, me parecía crucial para adaptarme en un primer momento (E_AYV_3).

Los relatos dan cuenta de cómo se ve obstaculizado en esta modalidad, el proceso de filiación/afiliación a la universidad, generando

decepción y dificultades en la adaptación universitaria, así como frustración respecto de sus expectativas iniciales.

En síntesis, desde las voces de los estudiantes el sentimiento de comunidad universitaria sólo es posible habitando el campus:

La gran diferencia es el sentimiento de comunidad, vos vas a la universidad y está lleno de gente, compartís el comedor, las placitas con gente tomando mates, se nota mucho la diferencia, no sé cómo explicarlo (E_ING_25).

Conclusión

En los discursos de los estudiantes que han logrado sostener sus estudios universitarios en los entornos virtuales, se destaca la construcción de la presencialidad virtual como un logro con diferentes matices que ha posibilitado el ser estudiante universitario durante la pandemia. Se muestran los entornos virtuales de la educación como productores de subjetividades en los que se acentúa la diversidad de recorridos fundamentalmente individuales, ligados a las trayectorias biográficas de cada estudiante. En los relatos se advierten importantes desigualdades en el acceso a la educación superior universitaria en este contexto, fundadas en la diversidad de condiciones de estudio (tiempo y espacio, tecnologías disponibles, experiencias previas de uso de TIC), que se conjugan con desigualdades sociales preexistentes.

El espacio-tiempo-social donde se desarrolla la educación universitaria en contexto de emergencia, implica una dinámica de relaciones en la presencialidad virtual que transforma las formas anteriores de interacción y comunicación, impactando subjetivamente en la construcción del ser estudiante universitario.

La conformación de esta nueva manera de presencialidad virtual está atravesada y sostenida por los vínculos que se establecen con la carrera y el objeto de estudio, con los pares y con los docentes con quienes se han configurado nuevas formas de participación en los entornos virtuales. Se pone en evidencia así, que la dimensión vincular es realizada en tanto forma de encontrar continuidades a partir de la ruptura que impuso

la pandemia, así como también la añoranza de habitar el espacio físico universitario.

Mientras que las pantallas como modo de comunicación suelen poner el acento en la individualidad de las trayectorias educativas. En tal sentido se advierte la autovaloración de cada estudiante en relación a las competencias en las TIC, se evidencia en las entrevistas el lazo que posibilita la construcción (colectiva) del ser estudiante universitario. Se observa así que la universidad aparece como un espacio colectivo, como un espacio de lo común; territorio que es necesario habitar para experimentar un sentido de pertenencia y apropiación, lugar esencial para la (re)construcción del lazo social y la (re)configuración de subjetividades.

Finalmente, cabe destacar que los entornos virtuales de la universidad en pandemia, se constituyen en un espacio productor de nuevas subjetividades que se manifiestan en diversas formas de pensar, sentir y actuar. Se advierte la importancia de asumir el compromiso político de resguardar las condiciones para que la educación siga constituyendo un escenario de derechos e igualdad que aloje a todos los estudiantes.

CAPÍTULO VII

Impactos pedagógicos de la pandemia en la universidad pública.

La perspectiva de los estudiantes

Introducción

Otro de los objetivos de esta investigación fue identificar los impactos pedagógicos de la enseñanza remota de emergencia, desde la perspectiva de los estudiantes.

Las entrevistas realizadas a los 40 estudiantes de la UNRC (ver metodología en capítulo VI) permitieron abordar este objetivo. Los emergentes empíricos del estudio han permitido generar tres categorías organizacionales que refieren a tales impactos: 1) los procesos de inclusión-exclusión emergentes; 2) “*esto no es la universidad*”; 3) estrategias

de enseñanza y 4) cambios emergentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

1. Los procesos de inclusión-exclusión excluyente

Desde la perspectiva de los propios estudiantes, la enseñanza remota en la emergencia ha generado situaciones de exclusión.

Y lo malo (de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto virtual) es que si no tenés internet, o te anda mal, o se te corta la luz, como le pasó a un compañero en el medio de un examen, y te quedás sin universidad, o sea, por algo que a veces es propio que no tenés plata para pagar el teléfono o la luz, o algo que no podés manejar. En cambio, en la uni si se corta la luz, ¡vamos todos afuera, y listo! (E_HUM_ 27).

(...) Y desventajas, ¡muchas! (se ríe) Sobre todo la exclusión, es muy fuerte y se ve todo el tiempo, no necesariamente porque yo la viva, sino que la veo con mis compas, a veces les coincide con sus padres que también tienen que trabajar, con hermanes, o no tienen WIFI, o el estar en lugares donde no hay WIFI, o no tener computadora, eso es muy excluyente, y sobre todo creo que es la principal desventaja que tiene esto desde donde se mire, porque en cierto punto es difícil pensar la uni pública de esta manera (E_HUM_ 30).

Los estudiantes refieren a dificultades, por un lado, en el acceso práctico (Burbules y Callister, 2008; Van Dijk, 2002) asociadas a ciertas características de la vida en el hogar (compartir espacios y computadoras con otros), que obstaculizan su participación en las tareas académicas; y, por otro, en el acceso técnico (Van Dijk, 2002) vinculado con la disponibilidad tecnológica y la conectividad. Estos problemas relativos al acceso tecnológico dan cuenta de una brecha digital que vulnera derechos y genera desigualdades que, según los propios estudiantes, estarían relacionadas con las situaciones económicas de las familias. Los estudios cuantitativos expuestos en capítulos anteriores estarían validando la relación entre dificultades materiales y prácticas en el acceso con el nivel socio económico bajo de las familias de los estudiantes y género femenino.

La frase del estudiante “*se te corta la luz (...) y te quedás sin universidad. En cambio, en la uni si se corta la luz, ¡vamos todos afuera, y listo!*” compara las condiciones diferenciales que ofrece el hogar según la situación de cada estudiante o familia, desiguando a los estudiantes, con una universidad que iguala, generando las mismas condiciones para todos. El carácter democrático de la universidad pública (igual para todos), se pierde cuando la enseñanza se traslada a los desiguales ámbitos hogareños. La universidad evoca la igualdad mientras que el hogar evoca diferencias.

No obstante, y en congruencia con la idea de Castel (1995) de la inclusión-exclusión como proceso dinámico vinculado a relaciones sociales y no como un estado inmutable, los entrevistados advierten que la ERE puede significar una posibilidad de acceso a la educación superior para algunos sectores, como los estudiantes que trabajan, viven en zonas alejadas o están a cargo del cuidado de familiares. Dato también emergente de estudios cuantitativos.

Una ventaja que podría tener es para aquellas personas que tienen familia, o que trabajan o no tienen el tiempo o los medios económicos para acercarse a la Universidad, yo creo que podría ser una buena herramienta para cubrir algunos sectores de la comunidad educativa para que puedan acceder al aprendizaje, o puedan acceder a realizar una carrera, pero si se le garantizaran las condiciones para poder hacerlo, no de esta forma (E_HUM_31).

Me parece que el tema de la ubicuidad, esta cuestión de decir yo puedo estar en mi casa, puedo estar en el trabajo, puedo estar en cualquier lado y estás asistiendo a clases virtualmente. Que tal vez, por ejemplo, a mí me pasa mucho esto de tener un par de horas libres en la escuela, y si pudiera cursar en ese horario, ni me muevo del laburo (E_EXA_14).

La ventaja por ahí yo creo que es el tiempo, es mucho más cómodo... ¿me explico? para viajar a la universidad los que son de algún pueblo o mismo acá de la ciudad se pierde un poco de tiempo en viaje, por ejemplo, yo tengo una hora de viaje, si bien con esta modalidad la clase dura lo mismo es mucho menos el tiempo y puedes invertirlo en otra cosa, no sé cómo estudiar o trabajar la gente que trabaja (E_EXA_20).

Lo que constituye una condición obturadora del ejercicio del derecho a la educación para algunos puede ser una ventana de oportunidad para otros, lo que indica la relación entre las condiciones de acceso a las tecnologías educativas y las situaciones sociales de los actores intervinientes.

Esto confirma la potencialidad de la apropiación tecnológica como perspectiva analítica hermenéutica. Los estudiantes se apropian o interpretan un mismo texto, destacándose el rol activo y creativo de la recepción (Sandoval, 2019), la que se transforma según las particularidades geográficas, culturales y sociales en el que ocurre la apropiación. Como también señala Morales (2009), el actor adapta las tecnologías creativamente a sus propias necesidades, concepción refinada con una postura determinista que entiende a las prácticas de uso de las tecnologías como lineales, homogéneas y descontextualizadas.

2. “Esto no es la universidad”

El espacio territorial de las aulas, del campus, del comedor, de los cubículos sigue añorado por los estudiantes y “habitarlo” se relata como una necesidad. Este nuevo escenario educativo “no es la universidad” para los estudiantes.

Entonces es como estar cursando por una página web donde te mandan cosas, esto no es la universidad, no sé cómo explicarlo (E_HUM_27).

E: ¿Qué es lo que más extrañas de la modalidad presencial?

(se ríe) ¡Todo! Cursar, estar en la uni, tirarte a leer en el sol, almorzar en la uni, no sé, la uni me encanta, me parece muy hermoso el estar con mis compañeros, estudiar ahí, aprender de mis profes que realmente tenemos muy buenos profes, gente que sabe mucho, es muy lindo escucharlos, el compartir, compartir alguna lectura, la asamblea de Letras también es muy hermoso, donde siempre hay buena onda, contacto, poesía, la biblioteca, ¡todo extraño de la uni! (se ríe) (...) También el poder estudiar en grupo en la uni, simplemente ir a la biblioteca, hablar, estar ahí, ese contacto de hacer todo el tiempo actividades en grupo, siempre darse una mano, el acceso al

material en la biblioteca o en la fotocopidora que siempre va a estar lo que vos tengas que buscar (E_HUM_30).

Creo que quita la experiencia universitaria, en la que uno tiene la posibilidad de cuestionar. En ese sentido es la diferencia que yo más encuentro (E_HUM_26).

(...) no pasan cosas en la virtualidad que sí pasan en la presencialidad, porque en la presencialidad no es la mera relación de contenido sino pasan otras cosas (E_HUM_31).

Para los estudiantes, la universidad es más que un lugar donde se enseña y aprende. La universidad es un lugar de encuentro, de aprendizajes sociales, de afectos, de conversación, de lazo social, de pertenencia, de ejercicio de prácticas políticas y participativas, de apertura al mundo artístico, de solidaridad, de construcción de ciudadanía y debate público. La universidad parece tener para los entrevistados un fuerte valor simbólico de construcción de lo común, de encuentro con “el otro”. Se inhibe la esencia misma de la cultura universitaria donde la interacción social, la comunidad de actores y el debate constituyen su identidad. La ausencia de encuentro o lazo social, vulnera la idea de lo público, principio constitutivo del derecho a la educación. Es un lugar donde “pasan otras cosas” además de estudiar; un lugar de experiencias, lo que remite a la dimensión subjetiva de la vida universitaria.

A su vez, esta ausencia de universidad presencial, puede infringir el derecho a la educación de los estudiantes de sectores vulnerables en tanto los inhabilita al acceso a bibliotecas, espacios de estudio e interacción con pares que pueden oficiar de andamiajes para sus aprendizajes.

Esta universidad “deshabitada” es interpretada también como organizadora de los aprendizajes, siendo otro aspecto que se pierde en la educación durante la pandemia.

La universidad es un lugar para estudiar y como que tu mente deja de tener los problemas que tenés en tu casa y te concentrás en estudiar ahí en la universidad (E_HUM_27).

El hecho de la continuidad que te da el cursar, el estar ahí todos los días, el estar en contacto con la información, con las

materias, los compañeros que te hablan de las materias, con todo eso que te mantiene un hilo (E_HUM_30).

Uno cursa más sistemáticamente yendo a la facultad todos los días presencialmente porque tiene sus horarios de los que uno cumple (...). Te ordena tu rutina académica (E_HUM_31).

La universidad presencial ordena, organiza: establece tiempos, rutinas, continuidades. Es una red que sujeta y contiene. Por otro lado, esa misma organización y espacialidad creada para estudiar ayuda a la concentración, otra dimensión de los aprendizajes afectada por la enseñanza remota en los límites del hogar.

Se destaca una “universidad que no es” y también, una “clase que no es” y ese no ser también provoca falta de concentración en el aprendizaje.

El estar constantemente en mi casa es como que me hacía sentir como no estaba realmente en una clase, eso me complicaba un poco el hecho de decir bueno estoy en una clase, tengo que concentrarme (E_HUM_35).

(...) me cuesta concentrarme a veces” (...) Doy vuelta el celular para no ver la pantalla y no usarlo. Cierro las ventanas abiertas que tenga en la computadora, etc. (risas) (E_ING_23).

En este sentido dice Ruiz:

la enseñanza remota de emergencia con acciones que promueven la descentralización, la multitarea, la convergencia y lo que se denomina lifestreaming, atentan contra la atención del estudiantado, a la vez que compiten con una serie de estímulos por las redes que son inmanejables para los docentes (los estudiantes pueden aparecer conectados pero puede que en realidad en ese momento realicen otra acción a través del chat –por ejemplo– que desvirtúa la propuesta didáctica implementada), (2020, p. 10).

Si la acción educativa se reduce a una sucesión de tareas mediadas por las tecnologías y en ausencia del espacio diverso, organizador e in-

tegrador que es la universidad, se dificulta la construcción de sentido. Como dice Terigi:

Cuando la unidad de aprendizaje es la tarea, se organiza una especie de sucesión en la que cada tarea encierra un aprendizaje atomizado, discontinuo respecto de los otros; en esas condiciones es muy difícil construir sentido. En esos casos se termina ofreciendo al alumno una apropiación baja del sentido de la actividad; entonces, se dificulta encontrar algún motivo más genuino para poder aprender (Terigi, 2020, p. 248).

3. Formas de enseñanza en la educación remota

Analizamos cómo los docentes estructuran los procesos de enseñanza y aprendizaje y las modalidades que los mismos adquieren en los contextos particulares que se producen, a partir del relato de los estudiantes en entrevistas tomadas durante el ASPO. Estos procesos se concretizan en planificaciones, propuestas y actividades de enseñanza.

Algunos docentes optaron por la elaboración de guías de preguntas o ejercicios que requieren de la resolución por parte de los estudiantes.

(...) Después de la clase, nos dan una guía con preguntas, con ejercicios que los tenemos que responder y nos pasan después ellos las respuestas. O muchas veces, se las enviamos nosotros, le sacamos una foto o las tipeamos y ellos nos envían las correcciones por mail o por el mismo EVELIA (E_AYV_4).

En las clases prácticas estamos haciendo guías de actividades, entonces siempre nos tomamos unos minutos para que cada uno muestre cómo está avanzando con cada actividad, y a veces también todos juntos resolvemos algún ejercicio (E_ING_22).

Las voces de los entrevistados permiten entrever determinadas propuestas didácticas que estarían sustentadas en una concepción hermenéutica-reflexiva. Esta lógica admite a la enseñanza como una práctica compleja, permeada de los aspectos socio-políticos y culturales que atraviesan el contexto en el que se produce y con la característica de ser

imprevisible (Diker y Terigi, 1997). Alentar una cultura del pensamiento permite ordenar ideas, seleccionarlas y lograr propuestas significativas (Bromberg, Kirsanov y Longueira Puente, 2007).

Por otra parte, se menciona como propuesta didáctica la resolución de casos.

Resolver un caso entre todos ahí, junto con los profesores. Bueno, estuvo lindo. Para mí fue agradable y me sirvió muchísimo para el aprendizaje también (...) Así era de forma virtual, pero bueno, se acercó bastante a lo que sería la práctica, la realidad digamos. Yo creo que esa fue la motivación. Como que bueno... Eso estuvo bueno (E_AYV_2).

Esta modalidad de actividades prácticas supone el abordaje de lo que Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) llaman experiencias vicarias, esto es, obtenidas por medio de la observación y sustitución de casos reales. Según lo que manifiestan los estudiantes, estas propuestas contribuyeron a la reflexión, relación y puesta en práctica de los conocimientos construidos, resaltando el interés y motivación que les genera la resolución de problemas reales que se presentan en la práctica profesional.

Los trabajos en grupo son valorados positivamente por los estudiantes, ya que permiten la interacción entre pares, la discusión, la puesta en común de puntos de vista y fomentan el establecimiento de lazos afectivos. También se reconoce el valor que tienen las exposiciones interactivas, por su potencial para favorecer instancias de diálogo y reflexión.

[Una] profe (...) una vez hizo una actividad en la cual nos dividió por grupos (...) y teníamos que hacer una exposición sobre la lectura de un texto crítico, todos distintos, entonces la clase siguiente fue como que la dimos nosotros con exposiciones, y eso estuvo muy lindo, escuchar a mis compañeros comentar sus temas y a su vez yo darles una explicación de lo que había leído, fue como... se sintió muy en el aula, muy lindo... Innovaron mucho, buscaron aplicaciones para que pareciera que era un diálogo, hubo mucho trabajo, estuvo lindo eso (...) Eso fue muy enriquecedor, aprender de nosotros, en diálogo de pares, me parece muy bueno, más que nada en contexto virtual que eso se súper pierde (E_HUM_30).

Las actividades se comparten entre todos y también se nos pide que analicemos las actividades de nuestros compañeros, como para que se genere un debate interactivo (E_HUM_38).

La labor docente es valorada muy positivamente, se rescatan el contemplar situaciones personales por las que atraviesan sus alumnos y el aliento y apoyo a partir de mensajes motivadores.

[Cuando se apagó el grabador, uno de los entrevistados expresa] yo no te dije mientras estábamos grabando que nosotros sobrevivimos a la cursada gracias a los docentes. Mis profesores son excelentes (E_HUM_35).

(...) [Los docentes] tomaron la decisión de no dejarnos solos, de no abandonarnos, de no darnos un trabajo práctico y materiales y dejarnos que lo resolvamos y aparecer solamente el día de la evaluación. Todos los días estaban presentes con nosotros (E_HUM_33).

(...) los profes dicen “mirá, anda intentando hacer los prácticos, mándame algún mail, mándame un mensaje, seguí conectándote a las clases que vienen”, pero lo importante no es ir rápido sino tratar de entender todo, cada uno tiene su tiempo. A veces nos mandan mensajes motivadores, donde nos dicen que esto es nuevo para nosotros, para todos, que hay que adaptarse de la mejor manera, pero que cada uno se va a adaptar de forma diferente (E_ING_24).

Se evidencia la confianza que los docentes depositan en los estudiantes como protagonistas en la construcción de aprendizajes, reconociendo diferentes estilos y ritmos propios de cada persona. También el poder ponerse en el lugar del otro atendiendo al cómo aprende, tratando de comprender sus dudas y razonamientos, interviniendo, aún a la distancia, para la construcción de conocimientos. Estas valoraciones optimizan su rol de guía, facilitador y legitimador del saber (Bromberg, Kirsanov y Longueira Puente, 2007).

Algunas actitudes y cualidades que caracterizan a los profesores universitarios en este tiempo actual serían la comprensión y flexibilidad para adaptar las condiciones y particularidades de las asignaturas al entorno virtual.

[A los profesores] Los veo mucho más comprensivos y receptivos. Están dispuestos a amoldarse ellos también. Nos consultan cómo estamos con determinadas cosas. Los noto más flexibles. Están más dispuestos a las clases de consultas por video llamadas (E_ING_22).

(...) esto de la disponibilidad de que ellos estén todo el tiempo al tanto de cuando los necesitábamos, la verdad que fue para mí lo mejor, porque eso nos daba la posibilidad de estudiar con nuestros tiempos y plantear dudas en todo momento y no perder tiempo (E_ING_21).

Las expresiones de los estudiantes ubicarían a los docentes en un modelo que jerarquizaría tanto el conocimiento científico-disciplinar -ofrece información actualizada- como la formación pedagógica -que posibilita llevar a cabo transposiciones didácticas, reconociéndose al profesor como mediador entre el conocimiento y el agente de aprendizaje- (Bromberg, Kirsanov y Longueira Puente, 2007).

Los docentes han logrado adecuar su tarea en relación al medio social, han ajustado sus demandas, apoyado acciones pertinentes y viables acordes a la realidad que se transita, lo que implica que se parte de un contexto, se alienta a la superación de limitaciones y el desarrollo personal de los sujetos, asumiendo su rol de facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se incentiva la consecución de logros, otorgando libertad para pensar y hacer con iniciativa personal (Bromberg, Kirsanov y Longueira Puente, 2007).

Como condiciones obstaculizadoras en las prácticas de enseñanza, uno de los aspectos tiene que ver con la celeridad, la búsqueda por el cumplimiento de lo planificado, cierta velocidad apremiante plasmada en el ritmo pedagógico.

(...) [El cursado] fue un poco más denso, más pesado como que si hubiéramos estado cursando presencialmente no se hubiera podido dar todo el cronograma que el profesor planifica y ahora como que todos los profesores con los que hemos hablado han podido dar en tiempo y forma sus contenidos, sus cronogramas (...) hubo semanas que desbordábamos en tareas (E_HUM_32).

En cantidad de contenido creo que fue el mejor cuatrimestre de todos porque se llegaron a dar todos los temas de todas las materias... Pero obvio que llega la cantidad, pero por ahí no la calidad. No queda todo tan claro y tan bien explicado como era presencial (E_ING_21).

Está bastante complicado. Al principio fue todo más lento, pero ahora siento que la modalidad virtual ya se adoptó como lo normal, y nos están empezando a apurar. Quieren que estemos al día como si estuviéramos realmente en clases, cursando 8 horas diarias (E_ING_23).

El predominio del uso de las tecnologías para gestionar la información más que para explicar también es relatado como debilidad de la enseñanza remota de emergencia. Lejos de presuponer que el profesor puede actuar menos bajo esta modalidad, Wolton advierte: “Se necesita tiempo, mucho tiempo: precisamente lo que las nuevas tecnologías prometen ahorrar, y se necesita también intermediarios humanos” (2007 p.148). Saber contextualizar los múltiples inputs informativos que recibimos serán aspectos mucho más importantes que acumular información

De cada material debería existir, aunque sea unos minutos de explicación por parte de los profesores. Tenemos materiales para estudiar que no se están llegando a explicar (E_ING_23).

Me pasó de descargar contenido teórico suelto sin ninguna explicación por parte de los profesores, y cuando consultamos resulta que se tuvieron que agregar clases de consulta extra para poder dar esos contenidos (E_EXA_12).

En términos de Burbules y Callistes (2008), podemos evidenciar que si bien existe un acceso técnico vinculado con la disponibilidad tecnológica y la conectividad; el acceso a habilidades, actitudes y predisposiciones para saber y poder usar las tecnologías y el acceso a las características o naturaleza misma de los entornos virtuales, tanto en su forma o diseño como en su contenido, puede ser más limitado para algunos docentes.

Buckingham aporta sobre la alfabetización digital, la inclusión de una conciencia sistemática de la forma en que se construyen los medios digitales y de la “retórica” singular de la comunicación interactiva: en el caso de la web, por ejemplo, esto significaría entender cómo se diseñan y estructuran los sitios y las funciones retóricas de los vínculos entre sitios (2008 p.199).

Los estudiantes asumen, que estas debilidades ya estaban presentes en la presencialidad:

Y también mucho depende del profesor, del entusiasmo que le pongan. Y hay que ser sincera, hay mucha gente que sabe enseñar bien y no afecta si estás detrás de una pantalla, y hay otras personas que les cuesta un poco más explicar o ser más dinámico (E_EXA_11).

(...) hay un profesor que había empezado a dar clases con los audios, directamente, pero claro él nos dictaba fórmulas y resolvía los problemas matemáticos en su mente y se iba equivocando y se corregía y la cuestión es que... ah y después, cuando terminaba el audio lo enviaba y te dice: este audio lo transcribe tal persona y éste otro audio lo transcribe tal otra, entonces después íbamos como armando un documento, digamos donde todos tuviéramos y todos fuéramos participando, era un despelote terrible así que bueno, después fuimos hablando y le fuimos diciendo que era más complicado (E_AYV_2).

(...) la dinámica, la propuesta es repetir lo que está en el texto. Lo traducís, porque algunos textos están en inglés, armás el power point o lo haces vos y lo explicás vos, o lo hace el profe y lo explica el profe. No hay otra cosa (E_EXA_14).

La comunicación en y para la educación también se vio afectada por el dinamismo y la velocidad de los cambios. Tecnologías, plataformas, aplicaciones que ya existían entraron “al aula” sin pedir mucho permiso. Wolton (2007) plantea sobre la velocidad de los cambios en comunicación, que los hombres todavía no se habitúan a unos sistemas de comunicación que cambian considerablemente su percepción del mundo, su modo de vida y de trabajo, y ya deben prepararse para la etapa siguiente, en la que todo irá aún más rápido.

Se pone pautado una fecha de un día de la semana donde se abre un foro y vos ponés consultas y, en ese horario, los profesores te la responden. Se cierra el foro y hasta que no avisan de vuelta, no lo abren y no podés poner tus dudas. Y esto de que las videoconferencias que hemos tenido han sido solamente para exponer un tema en particular (E_AYV_1).

Supongo que una de las limitaciones que tiene la virtualidad es esto de los turnos para hablar, que, al no verle la cara y la intención al otro, por ahí te perdés, no sabes si está de acuerdo, si no está de acuerdo, si quiere decir algo mientras vos estás hablando (E_EXA_14).

(...) los conocimientos que adquirimos no son los mismos que hubiéramos adquirido de forma presencial. Es todo diferente: rendir parciales, las clases de consulta, etc. Se pierde mucho al no tener un diálogo fluido con los docentes (E_EXA_12).

En segundo lugar, hay también, una necesidad expresada de comunicación más ligada a la presencia física, afectiva y compartida docente-estudiante, porque frente a la extrañeza de la pantalla, el encuentro presencial es siempre un después que nunca ocurre.

En las nuevas modalidades de clase, cuesta mucho en sentido de poder comunicarse con el profe, el entendimiento. Porque necesitamos la manera física de que nos expliquen. Creo que a todos nos pasó lo mismo (E_EXA_15).

Las desventajas creo que la falta de interacción social, creo que eso es lo que yo subestime (E_EXA_19).

Flores, a partir de analizar la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje, indicaba que el “solo hecho de poder intercambiar en tiempo real y poder verse mutuamente –a través de web-cams o de videoconferencia– no hace reproducible las características de la comunicación presencial” (2009 p. 384). Si no tenemos competencias para aprender a aprender, los sistemas de información y de conocimientos construirán muchos muros insuperables (Wolton, 2007). En este sentido, algunos estudiantes reconocen la falta de experiencias como factores que influyen, también sostienen que no hubo un espacio “explicativo” para el uso de estas plataformas.

(...) el hecho de trabajar con foros, que bueno, Evelia, el sistema de la universidad trabaja con foros, porque no estamos acostumbrados, ni estamos ejercitados en la universidad, por ahí en una modalidad virtual sí, y lo que me parece que está bueno que en esto se debería enseñar más en todas las carreras es cómo trabajar con los sistemas. Por ahí en el momento hay que considerar ciertos criterios, por ejemplo, de participación y demás o cómo se trabaja en un foro, entonces sería mucho más simple creo que eso estaría bueno tenerlo en cuenta (E_HUM_34).

Ahora estamos haciendo esto, utilizamos el pizarrón con las nuevas noticias que nos ponen las profes, las nuevas actividades, utilizamos el modo video llamada que presenta el SIAT, y lo que fue súper nuevo para todos, y que inclusive fue algo que se manifestó desde el estudiantado, es que no sabemos cómo utilizar los foros (E_HUM_36).

En relación a los foros, Garibay (2014) analiza que el aprendizaje mediado por un foro tiene el potencial de inducir a un aprendizaje profundo, pero no basta por sí solo, es necesaria la presencia del docente/tutor para guiar o encauzar la discusión.

Algunas se hacen más difíciles que las otras porque no tenemos clases y sacarnos las dudas por el foro es más difícil porque es más difícil expresar una duda escrita que decirle al profe por llamada “profe, esto no lo entendí”, que tener que redactar bien la duda y que no se te entienda donde vos no entendés (E_ING_24).

(...) hay algo ahí de lo escrito que para mí muchas veces en la duda no se puede expresar y al mismo tiempo no se puede contestar. Hay una complejidad cuando surgen dudas que por ahí no son tan fáciles de explicar al docente, en lo escrito se vuelve aún más difícil (E_HUM_36).

Los relatos de los estudiantes refieren a una construcción conjunta de los conocimientos, dan cuenta de intercambios y negociaciones en el proceso educativo. Los docentes actúan como guía en el aprendizaje y ofrecen ayudas pedagógicas. De esta manera, el proceso de generación de conocimiento no se considera una realización personal sino más bien una co-construcción. Estas colaboraciones educativas tienen lugar

cuando se generan espacios de negociación de significados y se instaura un contexto discursivo que posibilite la comprensión y comunicación (Cubero y Luque, 2001).

4. Cambios emergentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje

Desde la perspectiva de los estudiantes, se pueden identificar cambios emergentes en: 1) las interacciones con los profesores y con los compañeros, 2) la formación práctica, 3) las formas de evaluación, 4) las disposiciones de los docentes y 5) la autonomía de los estudiantes.

4.1. Debilitamiento de interacciones múltiples

Los entrevistados también expresan los límites de las interacciones sociales, tanto con profesores como con sus pares. Con los profesores, las interacciones no se experimentan de igual manera que en la presencialidad. Falta el diálogo directo, sin mediaciones tecnológicas.

Que no exista el diálogo directo con los profesores. La falta de comunicación. A veces hacemos consultas y terminamos aprendiendo más de un video de YouTube que mediante las consultas (E_ING_23).

Siento como que estoy cursando sola, es raro (...) es como que los profes no los ves, es como si estuvieras leyendo el libro todo el tiempo, no es como que sentís que estás charlando con el profe (E_HUM_27).

(...) Lo que extraño es tener las clases, tener las clases ahí con el profesor presente, explicándote, demostrándotelo o dibujándotelo en el pizarrón, que te enseña (E_HUM_33).

No obstante, la educación remota en la emergencia también abrió la posibilidad de interacciones pedagógicas con profesores de otros espacios geográficos, no pensados en tiempos de presencialidad. Una vez más advertimos que la pandemia como otros procesos sociales introduce fuerzas contradictorias, donde límites y oportunidades dialogan y se constituyen mutuamente.

En algunas materias funcionó bien, por ejemplo, en Geología Regional y Geología Argentina tuvimos la posibilidad de tener clases con profesores de afuera, donde cada uno nos dio clases desde el lugar de donde es: de Río negro, de Salta, etc. eso es muy positivo (E_EXA_12).

También se añora la interacción directa con los compañeros.

En la virtualidad es más difícil el poder mantenerse con la atención necesaria, como que por ahí en la misma dinámica que se construye en la presencialidad de compartir el mate, de cada tanto charlar con un compañero a medida que se va trabajando sobre alguna temática o poder preguntar o conversar por lo bajo, como que genera otro ritmo (E_HUM_36).

A mí lo que me pasó en esta materia con esta modalidad, a diferencia de las clases presenciales, en la realización de los trabajos en grupo, ahora siento que es todo más individual, es mucho más solitario (...) Si puedo destacar eso que se genera cierto individualismo y se pierde un poco la participación e interacción del grupo, el intercambio de ideas... eso es lo que más destaco (E_EXA_16).

En esto de la despersonalización que significa, no poder ponerle el cuerpo, los gestos del otro en la conversación. Como que todo queda en el audio y en estas plataformas que te permiten ver la carita de quien habla cuando somos varios. No solo es la voz (E_EXA_14).

Otra añoranza, entonces, que se advierte en los estudiantes es el encuentro con los otros. “Salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia”, escribía en su poema Octavio Paz (1960, p. 353). La falta, la ausencia de los otros, que están, pero no están; en síntesis, un vínculo sin cuerpos.

Y como señala Canelotto:

La sociabilidad, la interacción, la cercanía del vínculo y el reconocimiento están puestos entre paréntesis mientras dure la pandemia. Nadie duda de que todo ello sea esencial para experimentar la comunidad. Son modos de la transmisión

que mantienen cohesionada a una comunidad y, por eso mismo, son formativos (2020, p. 226).

En definitiva, para los estudiantes consultados, la conexión tecnológica no implica necesariamente comunicabilidad y ser universitario no es solo aprender una profesión sino un espacio y tiempo compartido, un “estar junto a otros”. Podemos decir, entonces, que la enseñanza remota en la emergencia en condiciones de aislamiento corporal provoca una fragmentación de los vínculos sociales.

Los testimonios de los estudiantes remiten también a la diferenciación entre interactividad tecnológica e interacción social. La primera precede a la segunda y son procesos diferentes. La interactividad tecnológica alude a la “relación-acción, como mínimo de un sujeto y un objeto, u otro sujeto –ya sea con contenidos, con sistemas informáticos, o con otros usuarios” (Rodríguez Ortiz y Sosa Neira, 2018, p. 113). Pero ella no siempre garantiza la interacción social que remite a un proceso más amplio de comunicación y acción que se genera o no en los espacios virtuales. Permite generar comunidades de aprendizaje, reconociendo al otro como ser humano, participe en el proceso (Rodríguez Ortiz y Sosa Neira, 2018).

4.2. Debilitamiento de la formación práctica

Los entrevistados destacan como limitación el no haber podido desarrollar aprendizajes prácticos tan necesarios para su futuro ejercicio profesional.

Pero nada, toda la parte práctica no la estamos pudiendo hacer, y todas las materias son teóricas y prácticas, entonces es como que nos está faltando la mitad de cada materia que bueno, vamos a tener que ver el modo de recuperarla en cuanto volvamos (E_HUM_28).

(...) eso es cien por ciento negativo, porque muchos sentimos que realizando un práctico en un laboratorio es cuando uno más aprende, metiendo mano digamos y no tener esa herramienta la verdad es que molesta en todo sentido, eso no es bueno para nada y no hay algo que lo reemplace (E_ING_21).

La tecnología recrea y reorganiza el espacio aula, pero el territorio dejó de ser el laboratorio, el campo experimental, el hospital, las escuelas, los barrios, por citar solo algunos espacios. Esto condiciona y reestructura también las prácticas y las experiencias y supone re-encauzar, reducir, re-planificar porque no todo lo que se hace en el territorio amplio puede hacerse en el territorio hogar. En términos de Bernstein (1994) habría una clasificación fuerte o aislamiento entre contenidos teóricos y prácticos lo que nos habla de un currículum desarticulado y una formación profesional debilitada.

4.3. Los cambios en las formas de evaluación

De acuerdo a los entrevistados, cambian los modos de evaluación, en especial a partir de la búsqueda de estrategias que eviten la copia de los textos o entre compañeros.

Es como más fluido o sea que el examen ni lo sentimos (...) es más un proceso de retroalimentación que en realidad es lo que debería ser (...) nos pasó, por ejemplo, el viernes pasado rendimos y no sabíamos que estábamos rindiendo, entonces fue como un ping-pong de preguntas y cuando una de mis compañeras preguntó, “bueno profe y el parcial cómo es”, nos dice: “ya lo acaban de rendir, la semana que viene les paso las notas”. Entonces fue como que ni lo sentiste, que era una charla de WhatsApp entre alumnos y profes (E_HUM_34).

(...) te quería contar que yo tuve un parcial donde el profesor nos envió a través de classroom y empezaba a las 2 de la tarde y lo teníamos que entregar a las 6, por cómo era el parcial, no nos podíamos copiar. Yo fue el parcial que mejor la pasé por una cuestión de que podía ir a pensar, tenía todo el contenido frente mío y había que resolver casos (E_HUM_32).

Las notas dejaron de ser numéricas, ahora son “aprobado” o te lo devuelven para poder corregirlo. Las evaluaciones dejaron de ser parciales y pasaron a ser trabajos prácticos. Lo importante para ellos es el seguimiento de las clases, la participación, etc. (E_ING_22).

(...) en la evaluación se me complicó entenderla al principio porque no estaba acostumbrada a eso, por ejemplo, nos to-

maron con rúbricas, nosotros no estábamos acostumbrados a eso en la universidad, no se rinde con rúbrica generalmente (E_HUM_34).

La pandemia reabre la discusión acerca del sentido de la evaluación. Evaluar el recuerdo de información pierde valor cuando ella puede estar a mano y no lo podemos controlar; emerge, así, la necesidad de evaluar procesos de comprensión, síntesis, reorganización de la información, discusión; en fin, evaluar el uso del conocimiento para pensar y actuar y no la repetición de la información.

La evaluación parece centrarse más en procesos que en resultados, privilegiando la evaluación formativa sobre la acreditación que se posterga para instancias de exámenes finales.

En este sentido, Roig y Lipsman (2015) retoman a Litwin para pensar cuáles serían las buenas prácticas en evaluación y puntualizan a aquellas que fueran sin sorpresa, valoradas de forma integral y enmarcadas en situaciones naturales de enseñanza, en donde los desafíos cognitivos no son para calificar sino que se reconocen como parte de la vida cotidiana del aula.

Sin embargo, para algunos estudiantes esto sería indicativo de mayor flexibilidad y menos exigencia.

se da algo que quizás algunos como que nos ponemos contenidos en el momento, reflexionando te das cuenta que no, en el sentido que las materias quizás flexibilizan en el mal sentido, y los contenidos y los criterios son menos rigurosos y terminás aprendiendo menos (E_HUM_27).

Cabe profundizar, con otros estudios, acerca de las concepciones sobre evaluación y aprendizaje que subyacen a tales valoraciones de los estudiantes, así como en las consecuencias de las prácticas evaluativas emergentes.

4.4. Disposiciones de los docentes: empatía y flexibilidad

Los estudiantes advierten en los profesores actitudes y disposiciones favorables para enseñar, comprensión mutua, confianza en ellos, flexibilidad y adaptabilidad ante lo nuevo y empatía.

Bueno, sobre todo creo que es el entender que todos estábamos pasando por un momento muy extraño, donde es fundamental lo humano, el hablar, el seguir en el contacto que siempre tenemos en el día a día, creo que eso fue fundamental, sobre todo teniendo en cuenta que eran profes que no conocíamos, que nunca habíamos interactuado (E_HUM_30).

(...) en cuanto a actitudes, la verdad que todos los profes nos dan mucha confianza a la hora de presentar las dudas que tenemos y de resolvernos los problemas, siempre se muestran muy predispuestos a re explicar los temas si hace falta, y nada, yo creo que bueno, a ellos también les debe costar esta situación (E_HUM_28).

Tenemos grupos de WhatsApp con los profes y entonces por medio de estos grupos de WhatsApp nosotros nos vamos informando y nos vamos tirando disparadores. A lo mejor 11 de la noche pintó hablar de un tema sobre la materia y había mucho intercambio. Por lo general en nuestro caso, nuestros profesores siempre fueron flexibles, tuvieron predispuestos y nos dieron lugares, como el WhatsApp, sus mensajes privados, Classroom y Gmail y ahí nos sacábamos las dudas, clases de consulta (E_HUM_32).

En un sentido similar a los testimonios de los estudiantes, Becerra (2005) analiza la ERE en relación al rol docente y manifiesta que una consecuencia directa de estos procesos de intercambios que son multidireccionales e interactivos implica una reformulación, en la que el perfil del profesor no se asemeja al de un conductor de una clase magistral, sino al de un guía o mediador pedagógico.

La empatía. A ellos esta situación también los agarró desprevenidos, y eso fue nuevo para todos, y encontrarse con docentes que están dispuestos a cambiar su forma de dar clases o de evaluar es muy valorable (E_AYV_2).

Las voces de los estudiantes dan cuenta del compromiso docente no sólo para asegurar la continuidad de los procesos educativos en un contexto adverso sino también para modificar sus prácticas, en especial en los aspectos socio-afectivos. Los testimonios también interpelan a

reflexionar acerca de las consecuencias de estas interacciones sin regulaciones temporales en las condiciones de trabajo docente.

4.5. Autonomía en los aprendizajes

Las nuevas modalidades imprimen también ritmos nuevos y variados, moldean una relación diferente con las oportunidades de aprendizaje donde hay, al menos en este aspecto, fácil disponibilidad y conveniencia, pero también un ritmo y un flujo más continuos, que permiten “entrar” y “salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado (Burbules, 2014).

Si vos ya tenés clases grabadas, o los profes te dan ese material grabado, lo podes re escuchar cuando quieras, no necesariamente en el tiempo que deberías tener clases. Eso lo veo positivo (E_HUM_30).

(...) al hacer videos de YouTube (...) el profesor lo realiza cuando quiere, el chico (...) lo ve cuando él quiere. Como que se adapta a los tiempos y rompe con el esquema de lunes a las 8:00 de la mañana hasta las 12, desde las 2 de la tarde hasta las 8:00 de la tarde, rompe con ese esquema y lo hace más flexible (E_ECO_8).

También se valora la posibilidad de organizar los momentos para el estudio y demás actividades, para autorregular los aprendizajes, incluido, en algunos casos, una valoración respecto de mejor aprovechamiento de los tiempos de clases.

En este sentido, los estudiantes manifiestan mayor posibilidad de aprendizaje autodidacta y autónomo:

Creo que la enseñanza remota de emergencia implica ser más autodidacta y de organizarse uno con las rutinas de estudio, como que ahora la rutina depende más de uno y antes estaba organizado en conjunto con la universidad en cuanto a horarios. En la enseñanza remota de emergencia, uno tiene que involucrarse más y comprometerse para generar sus propias rutinas y hay muchos distractores creo (E_EXA_19).

Los estudiantes valoran las potencialidades de las TIC para promover la autonomía o autorregulación de sus aprendizajes en especial en cuanto a los tiempos y ritmos de aprendizaje. Se quiebra la linealidad y simultaneidad en las secuencias de aprendizaje, que se caracterizan ahora por la descentración, pluralidad y diversidad en los ritmos. No es el profesor el que tiene el control sobre el tiempo y orden del aprendizaje, sino las interacciones entre el estudiante y el contenido, lo que nos habla del debilitamiento del enmarcamiento del código curricular o pasaje del control al estudiante sobre el ritmo de la enseñanza, según Bernstein (1994).

Consideraciones finales

Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de impactos, en el sentido de huellas, cambios o reconfiguraciones en las relaciones entre sujetos, institución, tecnologías y contextos, en varias dimensiones.

En primer lugar, la enseñanza en el contexto de pandemia visibiliza y profundiza la relación entre las brechas en el acceso material a las tecnologías, en las condiciones hogareñas para el acceso y las brechas socio-económicas. A la exclusión de la enseñanza presencial por riesgo o peligro (Mascareño y Carbajal, 2015), deviene en una inclusión a la ERE en la exclusión o inclusión estratificada (Ezcurra, 2019ab). Ello interpela más que nunca a pensar políticas que amplíen derechos, entre ellos la conectividad como derecho universal.

En segundo lugar, atendiendo a las interpretaciones y vivencias de los estudiantes, la educación que transcurre en el espacio doméstico durante la pandemia recorta el carácter público y comunitario de la universidad y del aula universitaria. Lo público es el lugar de la pluralidad, de actuación colectiva, de apoyo mutuo y espacio de comunicación entre los sujetos. Es el mundo de lo común que da pertenencia e identidad, el espacio de la reciprocidad y la mutualidad. Y esto se debilita cuando no hay presencialidad en tiempos de pandemia. Así, este estudio interpela a revalorizar el sentido de la universidad, de los afectos de las interacciones humanas y de la comunidad.

En tercer lugar, la empatía, las situaciones afectivas o emocionales en la relación pedagógica mediada por las tecnologías se valora como una condición relevante para el aprendizaje en tiempos de pandemia

y, por lo tanto, como componente en la consecución del derecho a la educación. La pandemia ha modificado, también, las interacciones pedagógicas y las prácticas evaluativas, requiriéndose nuevos estudios que recojan las perspectivas de los docentes al respecto. Los estudiantes valoran las estrategias pedagógicas que han sido revisadas en el marco del nuevo contexto, las instancias de trabajo colectivo, las adecuaciones curriculares. Como condiciones obstaculizadoras se reconocen, por un lado, las limitaciones de la comunicación pedagógica en modalidad remota, la falta de preparación tanto de docentes como de estudiantes para afrontar los cambios, traslado (de estrategias, materiales, actividades) lineal desde la presencialidad a la virtualidad y pocos espacios diseñados y planificados para la co-construcción del conocimiento desde la comunicación mediada.

Pese a los límites de la ERE, no puede dejar de rescatarse el valor de la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que garantizó el derecho a la educación. La universidad es un nivel del sistema educativo clave para el derecho a la educación ya que es el lugar de la formación crítica de los futuros profesionales del país y de construcción de ciudadanía. Pero, si bien son recurrentes las voces que dicen que “la enseñanza remota de emergencia llegó para quedarse” así como la apuesta por modalidades “híbridas”, considerando las luces y sombras de lo que vivimos en estos tiempos, se requiere siempre sostener la idea de articular lo presencial y lo virtual, articulación entendida como una relación entre dos prácticas que se requieren mutuamente para dar movimiento a la educación y donde la identidad de cada una se modifica en esta relación.

No es lo mismo la enseñanza remota de emergencia en tiempos “normales” donde puede combinarse con encuentros presenciales (donde el cuerpo y el espacio universitario como lazo social y como experiencia de lo común están en algún momento presentes), que la enseñanza remota de emergencia en contextos de aislamiento físico que trastoca las coordenadas espacio temporales habituales y la experiencia de “habitar” la universidad.

Se requieren, entonces, nuevas categorías analíticas, construidas desde experiencias situadas y, por lo tanto, más investigación para dar cuenta de estos nuevos escenarios donde transcurre la virtualidad en contexto de crisis, teniendo siempre como situación objetivo y marco referencial una educación igualitaria y con justicia cognitiva y social.

Cualquier aproximación de conclusión será eso, un mero intento en un devenir que sigue incierto y cambiante y no solo en el ámbito educativo, pero en el que hoy está centrada fuertemente la atención. Como intento de certeza: la posibilidad de revisar estos diálogos con los estudiantes en búsqueda de conocer las prácticas de enseñanza desarrolladas durante la enseñanza remota para seguir pensando los desafíos próximos. Profundizar el vínculo, la planificación situada, la labor docente comprometida y comprensiva, las prácticas grupales, son algunas de las emergentes que aparecen como facilitadores del proceso que pueden retomándose a futuro. A decir de Castells: “(...) *el reset más profundo es el que está teniendo lugar en nuestras mentes y en nuestras vidas. Es el darnos cuenta de la fragilidad de todo lo que dábamos por descontado*” (2020: 103).

Reflexiones finales y recomendaciones

Los resultados de este estudio realizado en tiempos acotados, permiten identificar diversos impactos –consecuencias, huellas, cambios, reconfiguraciones- de esta inusitada situación de emergencia socio-sanitaria en la dinámica de la educación superior universitaria como hecho social:

1) La continuidad de los procesos educativos mediante la creación no planificada de una forma de enseñanza que preserva rasgos de la enseñanza presencial, pero utilizando medios tecnológicos, en un contexto, además, inusual: en los hogares de estudiantes y docentes en situación de aislamiento. Se produjo un cambio novedoso en la relación pedagógica pero no necesariamente una innovación si consideramos que las mismas reúnen las características de ser intencionales o planificadas, ser generadoras de mejoras en la educación y rupturas con las creencias, supuestos o concepciones epistemológicas, sociales y pedagógicas que sustentan los cambios (Macchiarola, 2012).

2) La reconfiguración de los modos de gestión institucional. Ellos combinaron pragmatismo, comunicación permanente entre los actores institucionales, interpretaciones contextualizadas de los textos de la política, desarrollo de acciones de formación docente, acceso material a las tecnologías a los estudiantes, mejora y fortalecimiento de las platafor-

mas digitales y generación de normativas que regularan las actividades académicas, de investigación y extensión en este nuevo escenario sin precedentes; todo ello en orden a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación en tiempos de crisis.

3) La intensificación de desigualdades previas y la emergencia de otras nuevas. Se advierte la co-implicación de desigualdades múltiples y persistentes entre la brecha digital, las desigualdades socio-económicas -tanto materiales como culturales- y las desigualdades de género, lo que supone, a su vez, formas desiguales de acceso al conocimiento. Las estudiantes mujeres y los sectores socio-económicos más bajos reconocen mayores dificultades para el acceso material, así como en el uso y condiciones de acceso como tiempo, tranquilidad y formación, en una dinámica de inclusión excluyente (Ezcurra, 2019ab).

4) La modificación de las prácticas docentes y de los procesos de aprendizaje mediante diferentes modos y grados de apropiación social de las tecnologías en la que han intervenido variables como: condiciones de acceso técnico, procesos de formación, disposiciones, sentimientos, interpelaciones a la subjetividad, interacciones entre los actores, procesos evaluativos, condiciones en el hogar, usos de las tecnologías y formas de estructuración de los códigos curriculares.

De este modo, el estudio informa decisiones orientadas hacia:

- i. La necesidad de profundizar políticas públicas de inclusión digital que, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, aseguren el acceso libre a internet y a las tecnologías educativas necesarias a todos los estudiantes y docentes del sistema educativo público.
- ii. Revisar las políticas y planes de formación docente de pregrado, grado y posgrado, de modo que, desde una concepción de apropiación tecnológica, la formación docente incluya la necesaria reflexión acerca de los modos en que la mediación digital condiciona las decisiones pedagógicas y sobre los determinantes económicos y políticos de las opciones tecnológicas que se nos ofrecen. Una reflexión que permita un uso competente de los objetos tecnológicos y su adaptación creativa y autónoma a las particularidades del contexto; una elucidación sobre el para qué del uso de las TIC promoviendo un uso con sentido y con un

horizonte de democratización del conocimiento y reducción de la desigualdad.

- iii. Implementar políticas en cada una de las instituciones de educación superior, de largo plazo, integradas e integrales, consensuadas y articuladas con todas las unidades académicas y carreras que las componen de modo de garantizar, acceso técnico pero, fundamentalmente, condiciones y criterios de acceso, dando continuidad en la pospandemia a modelos mixtos de educación que combinen y sinteticen las ventajas de la presencialidad y de la virtualidad mediante aulas expandidas. De este modo, se preservan las potencialidades del encuentro y el lazo social presencial y de la necesaria inmersión del estudiante en la vida y cultura universitaria entendiendo que ella no es sólo conocimiento; es un modo de vida, es encuentro con el otro, es comunidad, es diálogo y es territorio. Pero también se incorporan las ventajas democratizadoras para el estudiante que trabaja o vive en zonas geográficas alejadas, las potencialidades de la ubicuidad para la autonomía, flexibilidad de los aprendizajes y mayor control del estudiante de las opciones pedagógicas y de los materiales multimediales que facilitan, mediante representaciones e imágenes potentes, la comprensión profunda de abstracciones conceptuales. Modalidades que, siguiendo las propuestas de Feenberg (2012) tomen como modelo la ciudad y no la fábrica. Según el autor, la ciudad es el lugar de las interacciones humanas, la comunicación, la libertad, el ensayo flexible y el desarrollo de múltiples posibilidades sin controles jerárquicos. La fábrica, en cambio, se obsesiona con la eficacia, la mecanización, el control y la gestión gerencial.
- iv. Promover la investigación y la innovación tecnológica convergentes en la mejora de los diseños de entornos virtuales educativos, de acceso libre y abierto considerando que la arquitectura del aula virtual no es sólo una cuestión técnica, sino pedagógica que moldea las interacciones educativas posibles. Investigaciones que continúen produciendo conocimiento y generando nuevas categorías heurísticas y prácticas acerca de los procesos educativos en la educación superior en estos particulares contextos críticos.

- v. Transformar lo vivido en experiencia -recuperando el pensamiento de Benjamin (1982)- haciendo la vivencia colectiva, comunicable, intersubjetiva y activa mediante el lenguaje. Para ello pueden ser dispositivos apropiados las narraciones, la reflexividad colaborativa y, como ya dijimos, la investigación.

Esperamos que este informe sea un insumo debatible para la definición de políticas orientadas a la inclusión y justicia social y educativa creando y planificando un futuro mejor para la pospandemia.

Referencias bibliográficas

- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Grama ediciones.
- Alva de la Selva, A. R. (2015). «Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital» en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/45387>
- Álvarez González, F. J. (2020). «¿Por qué pensar la educación a distancia? Observatorio social del coronavirus» en *CLACSO*. Recuperado de: <https://www.clacso.org/por-que-pensar-la-educacion-a-distancia/>
- Andretich, G. (2017). «Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria» en *Revista de Estudios teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas*. Vol. 2, pp.1-16. Recuperado de: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/retepec>
- Aparicio R. y M. Silva (2012). «Pedagogía de la interactividad» en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y educación*. Volumen XIX, número 38, pp. 51-58.
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona, España: Granika.
- Argyris, C., Putman, R, & Mc Lain Smith, D. (1985). *Action Science. Concepts, methods and skills for research and intervention* San Francisco, California, Estados Unidos: Jossey-Bass editores.

- Ball, S. J., Maguire M., Braum A. Hoskins, K. y Perryman, J. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Abingdon, Inglaterra: Routledge. Edición de Kindle.
- Ball, S.J. (2002). «Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica» en *Páginas*, volumen 2, números 2 y 3, pp. 19-33.
- Benjamin, W. (1982). «Experiencia y pobreza» en *Discursos interrumpidos I* (pp. 165-174). Madrid, España: Taurus.
- Becerra, M. (2005). «Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales» en Flores, J. y M. Becerra (comps.). *La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. (pp. 25-44) Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Benvegnú M. A. y Segal A. (2020) «Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla?» en Dussel I.; Ferrante, P. y Pulfer D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 267-278). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Benyacard, M. (2003). *Disruption: Collective and Individual Threats*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de transmisión cultural*. Barcelona, España: El Roure.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.
- Beritat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona, España: Ariel.
- Bocchio, M., Grimberg, S. y Villagran, C. (2016). «Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina» en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas.*, 24 (29) Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Bocchio, M. C., Lamfri N. y Miranda, E. (2014). Contribuciones teóricas de Stephen Ball y de Licinio Llima para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativa. *II Jornadas de Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*.
- Bonilla Molina, L. (2020). «¿Coronavirus o reingeniería social a gran escala?» en *Pensar la pandemia. Observatorio social del coronavirus*. CLACSO. Recuperado de: http://clacso.org.ar/biblioteca_pandemia/
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista Sociológica*. UAM Aguascalientes. México, N° 5, pp. 11-17.

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, México: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1999). Los conceptos estelares de la agenda educativa en el cambio de siglo en Braslavsky, C. *Re-haciendo escuelas. Un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Bromberg, A., E. Kirsanov y M. Longueira Puente (2007). *Formación profesional docente*. Nuevos enfoques. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Burbules, N. (2014). «Los significados de aprendizaje ubicuo» en Revista de Política Educativa. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898105>
- Burbules, N. (2007). «Riesgos y promesas de las TIC en educación. ¿Qué hemos aprendido en estos 10 años?» Ponencia presentada en Seminario Internacional *Cómo las TIC transforman las escuelas*. IPEE-UNESCO.
- Burbules, N. y Callister T. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Cabello, R. (2019). «Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia» en: Rivoir, A. L. y Morales, M. J. (coord.). *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp.103-122). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO; Montevideo, Uruguay: RIAT.
- Cannellotto, A. (2020). «Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia» en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (coms.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.213-230). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castel R. (1995). «De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso» en *Revista Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. Recuperado de: [http://www.dwvalencia.com/claver/Documentos/exclusion\(robert_castel\).pdf](http://www.dwvalencia.com/claver/Documentos/exclusion(robert_castel).pdf)
- Castells, M. (2020). «Reset» en Breno B. y Geoffrey P. (Eds.). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (pp.101-106). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y Práctica. Errores y mejora*. Madrid, España: Síntesis.

- Chiroleu, A. (2019). «Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria» en Ezcurra, A. M. (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. (pp. 53-70). Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Coca, J.; Valero, J.; Randazzo, F; y Pintos, J. L. (coord.) (2011). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. Santa Uxía: CEASGA. Recuperado de: <http://libros.metabiblioteca.org:8080/bitstream/001/449/1/Nuevas%20posibilidades%20de%20los%20imaginarios%20sociales.pdf>
- Conell, R.W. (1997). *La justicia curricular*. Madrid, España: Morata.
- Corbo Zabatel, E. (2007) «Breve ensayo sobre lo posible» en Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 305-322). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). «Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje» en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 137-156). Madrid, España: Aliana Editorial.
- Del Valle D. y Montero, F. (2016). «Introducción» En Del Valle, D.; Montero, F. y Mauro, S. (Comp.) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: IEC – CONADU-CLACSO. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>
- Díaz de Rada, V. (2000). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Diker, G. y F. Terigi (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dubet, F. (2005). «As desigualdades multiplicadas» en *Educação como exercício de diversidade*. (pp. 11-34). Brasília, Brasil: UNESCO, MEC, ANPED.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Elisondo, R. C.; Rinaudo, M. C; Donolo, D. S. (2011). «Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior Argentina» en *Innovación Educativa*, volumen 11, número 57 pp. 147-156. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350016>

- Elmore, R. (1996). "Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales". En Aguilar Villanueva, L. *La implementación de las políticas* (185-250). Ciudad de Méjico, Méjico: Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial.
- Espinoza, O. (2015). «Política, Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques Alternativos» en Tello, C. G. (Comp.). *Los objetos de estudios de la política educativa* (143-181). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Autores de Argentina.
- Ezcurra, A. M. (2019a). «Educación superior: una masificación que incluye y desiguala» en: Ezcurra, A. M. (comp.). *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21-52) Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ezcurra, A. M. (Coord.) (2019b). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Feenberg, A. (2012). *Transformar la tecnología. Una nueva visita a la teoría crítica*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la Filosofía de las investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Barcelona, España: Paidós.
- Ferrareli, M. (2020). «La pandemia hizo converger formatos y gramáticas que se yuxtaponen y mezclan. Covid-19. La reinención de la enseñanza» en *Revista ISalud*. Recuperado de: <https://www.isalud.edu.ar/news/links/isalud72.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fornasari, M. (2018). «La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante». en Maldonado, H. y Fornasari, M. (comps.). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la Institución Educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI - Santillana.
- García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Bielefeld, Alemania: CALAS. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales. Bielefeld University Press.
- García Linera, A. (2015). *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado, Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.

- Garibay, M. T. (2014) *El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo*. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados.
- Garrido Gómez A. (2012). “Justicia social en la dialéctica inclusión/exclusión social”. En *Integra Educativa*. Recuperado de: <http://www.scielo.org/bo/pdf/rieiii/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory*. Nueva York, Estados Unidos: Aldine Publisher(Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella. Universidad Nacional de San Juan).
- Grimson, A. (2020). *El futuro después del COVID19*. Buenos Aires, Argentina: Argentina Unida.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios Previos*. Madrid, España: Cátedra.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). “La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea”. En Cabrales, A.; Graham, A.; Sahlberg, P; Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T.; Bond, A.; Lederman, D.; Greene, J.; Maggioncalda, J.; Soares, L; Veletsianos, G. y Zimmerman, J. *Enseñanza remota de emergencia. Textos para la discusión*. Editorial *The Learning Factor*. Recuperado de: <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Ingrassia, C. y Giménez, A. (2016). Aulas extendidas o ampliadas: ¿cómo y para qué usarlas? *Campus virtual de la Universidad Nacional de Lanús*. Recuperado de: <http://campus.unla.edu.ar/aulas-extendidas-o-ampliadas-como-y-para-que-usarlas/>
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina:Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (Coord.). (2020). *Relevamiento del impacto social de las medidas de Aislamiento impuestas por el PEN*. Buenos Aires, Argentina: MinCyT-CONICET-Agencia.
- Korinfeld, D., Levy D. y Rascován S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kornblit, A. L. (Comp.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Larrosa, J. (2009). «Experiencia y alteridad en educación» en: Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Lewkowicz, I. (2002). *Estos son los sujetos de la devastación*. Página 12. Jueves, 11 de julio de 2002. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-7505-2002-07-11.htm>
- Lotta, G. (2010). “Agentes de implementacao: mediacao, dinámicas e estruturas relacionais” en *Cadernos Gestao Pública e Cidadania*, volumen 15, número 56, pp. 109-125.
- Macchiarola V. (Coord.) (2012). *Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad*. Río Cuarto, Argentina: Uni Río Editora. Universidad Nacional de Río Cuarto
- Macchiarola, V. (2017). “El polémico vínculo entre la investigación y la política. Un desafío de nuevas articulaciones”. En *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELAPAE)*. Año 4, n° 6, pp. 76-84.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mainardes, J. (2006). «Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais» en *Educação & Sociedade*. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>
- Martínez Uribe, C. (2008). «La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual» en *Educación*, volumen XVII, número 33, pp. 7-27.
- Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015). «Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión» en *Revista CEPAL*. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/38800/RVE116Mascareno_es.pdf
- Matland, R. (1995). «Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation» en *Journal of Public Administration Research and Theory*. Recuperado de: <https://selc.wordpress.ncsu.edu/files/2013/03/Synthesizing-the-Implementation-Literature-The-Ambiguity-Conflict-Model-of-Policy-Implementation.pdf>
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Altadir.
- Matus, C. (1995). *Chimpancé, Maquiavelli y Ghandi. Estrategias políticas*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Altadir.
- Matus, C. (2000). *Teoría del juego social*. Caracas: Altadir.
- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2017) “La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina”. *Praxis Educativa*. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1438>

- Ministerio de Educación Argentina (2020) Políticas educativas frente a la pandemia en el contexto internacional. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas_educativas_en_el_contexto_internacional.pdf
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Aprender 2016. Medición del nivel socio-económico*. Serie de documentos técnicos N° 4.
- Miranda E., Lanfri, N., Senén González, S. y Nicolini, M. (2006). “Construcción de la regulación política en educación en la década post-reforma. Procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos provinciales”. En *Cuadernos de Educación*. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/689/651>
- Morales, S. (2009). «La apropiación de TIC: una perspectiva» en Morales S. y Loyola M. I. (Comps.). *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación* (pp. 45-64). Córdoba, Argentina: «Edición de las autoras.
- Morales, S. (2019). Derechos digitales y regulación de Internet. Aspectos claves de la apropiación de tecnologías digitales» en Rivoir, A. L. y Morales, M. J. (coords.). *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina* (35-50). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO; Montevideo, Uruguay: RIAT.
- Morduchowicz R. (2010). «La generación multimedia» en: *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 60-71). Barcelona, España: GemmaLiuch (Ed) Anthropos Editorial.
- Morgade, G. (2020). «La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas» en: Dussel I.; Ferrante P.; Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Palamidesi, M. (2009). «Estructuras e interacción: notas sobre la arquitectura de la comunicación en entornos virtuales» en Pérez S. y Adriana Imperatore, A. (Comps.) *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas* (pp. 67-80). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.
- Paz, O. (1960) *Libertad bajo palabra*. Ciudad de Méjico, Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Piovani, J. Y y Salvia, A. (Coords.). (2018). *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Prado de Oliveira, A. C. (2019). «Implementação das Políticas Educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017)» en *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe> Fecha de acceso.
- Ramírez Grajeda, B. y Anzaldúa Arce R. (2014). «*Subjetividad y socialización en la era digital*» En *Argumentos*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v27n76/v27n76a9.pdf>
- Ramonet, I. (2020). «*Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo*». La Habana, Cuba, 22 de abril de 2020) Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios, CONADU.
- Rodríguez Ortiz, A. M. y Sosa Neira, E. A. (2018). «Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia» en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte..* Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1942/194258529010/html/index.html>
- Roig, H. y M. Lipsman (2015) «La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relectura a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza» en *Revista del IICE*. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3451/3185>
- Ruiz, G. R. (2020). «Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado» en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Recuperado de: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_003
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de Méjico, Méjico: Mc Graw Hill.
- Sandoval, L. (2019). «La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual» en *Virtualis*. Recuperado de: <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/296>
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Snowden, D. J. y Boone, M. E. (2007). «A leader's framework for decision making» en *Harvard Business Review*. Recuperado de: <http://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making/>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Steinberg, C. (2015). «Desigualdades sociales, políticas, territoriales y emergencia educativa» en Tedesco J. C. (comp.). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 191-234). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Sturges, P. y A. Gastinger (2012). «La alfabetización informacional como derecho humano» en *Anales de Documentación*. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/147651>
- Tamargo, C. y Carniglia, E. (2019). *Maestras y TIC en escuelas ruralizadas. Claves del acceso en la pampa cordobesa*. Río Cuarto, Argentina: UniRío editora.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid, España: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2015). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). «Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza remota de emergencia universitaria en España, Italia y Ecuador» en *Revista Latina de Comunicación Social*. Recuperado de: <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466>
- Terigi, F. (2020) “Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido”. En Dussel I.; Ferrante P. y Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (243-250). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNPE: Editorial Universitaria.
- Toffler, A. (1993). *La tercera ola*. Madrid, España: Plaza y Janes editores.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de Méjico, Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, M. (2013). «Los Jóvenes y los dilemas culturales» en *Las voces del Fenix*. Recuperado de: <https://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-29>
- Van Dijk, J. (2002). “A framework for digital divide research”. En *The Electronic Journal of Communication* Recuperado de: <https://research.utwente.nl/en/publications/a-framework-for-digital-divide-research>
- Van Meter D. y Van Horn C. (1996). «El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual» en Aguilar Villanueva, L. *La implementación de las políticas* (pp. 97-146). Ciudad de Méjico, Méjico: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Wettengel, G. (2009). «Trazando zurcos: el trabajo de la parentalidad» en: L. Wettengel, G. Untoiglich y G. Szyber. *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación* (pp.35-52). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Winocur, R. (2013). «Una revisión crítica de la apropiación en la evaluación de los programas de inclusión digital» en Morales, S. y Loyola, M. (comps.), *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática*. (pp. 53-54). Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Wolton, D. (2007). *Pensar la Comunicación: punto de vista para periodistas y políticos*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2018). «Resonancias y paradojas de la Educación: notas para hablar en nombre de ella» en *Praxis educativa*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220208>

Documentos consultados

- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). Declaración final. Cartagena de Indias, Colombia: IESALC-UNESCO.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). Documento final. Córdoba, Argentina: IESALC-UNESCO
- Declaración de Praga: Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente. (2003). Praga. República Checa.
- Decreto 297/2020 (Presidencia de la Nación Argentina). *Aislamiento social, preventivo y obligatorio*. 19 de marzo de 2020.
- Ley 27204. Implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior. (2015). Argentina
- Resolución n° 118/2020 (Rectorado Universidad Nacional de Río Cuarto). *Suspensión de clases presenciales*. 16 de marzo de 2020.
- Resolución n° 202/2020 (Rectorado Universidad Nacional de Río Cuarto). *Calendario académico de la UNRC en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19*. 15 de mayo del 2020.
- Resolución n° 267/2020 (Rectorado Universidad Nacional de Río Cuarto). *Continuidad de procesos de enseñanza y aprendizajes*. 28 de julio de 2020.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2019). Informe de Autoevaluación Institucional.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2018). Síntesis institucional.

ANEXO 1

Encuesta para estudiantes

Estimado/a estudiante: la siguiente encuesta tiene como finalidad acercarnos a tu experiencia con la modalidad de enseñanza no presencial que la UNRC ha decidido implementar en este período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). La información que nos brindes será útil para las autoridades y docentes a fin de tomar decisiones y mejorar este sistema de enseñanza. MUCHAS GRACIAS.

1. Lugar de residencia actual:

- En Río Cuarto y convivo con familiares o compañeros
- En Río Cuarto y vivo solo/a
- Regresé a mi lugar de residencia anterior y convivo con familiares
- Regresé a mi lugar de residencia y vivo solo/a

2. Cantidad de materias en las que te inscribiste y pudiste empezar a cursar con modalidad no presencial: 0..10

3. Cantidad de materias en las que te inscribiste pero no has tenido contacto virtual con los profesores porque no te lo han ofrecido: 0..10

4. ¿Qué herramientas tecnológicas estás usando en las clases actualmente? (PUEDES ELEGIR MÁS DE UNA RESPUESTA)

- Correo electrónico
- Chats (whatsapp, Messenger, otros)
- Redes sociales (Facebook, Instagram, otros)
- Plataforma SIAL (Sistema Integral de Alumnos. UNRC)
- Plataforma EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino. UNRC)
- Otra plataforma institucional
- Otra plataforma no institucional
- Video conferencia
- Herramientas de trabajo colaborativo en red (Google Docs u otro)
- Espacios de administración de archivos digitales (Drive, Dropbox)
- Ninguna. No estoy teniendo clases no presenciales

5. ¿Qué dispositivos estás usando para acceder a las clases? (PUEDES ELEGIR MÁS DE UNA RESPUESTA)

- Teléfono celular con memoria y recursos suficientes para instalar aplicaciones y acceder a plataformas
- Teléfono celular, pero sin memoria ni recursos necesarios para los accesos que se requieren
- Notebook
- PC de escritorio
- Tablet
- Ninguno. No estoy teniendo clases no presenciales

6. ¿Qué dificultades estás teniendo para poder participar de las clases? (PUEDES ELEGIR MÁS DE UNA RESPUESTA)

- No tengo conexión a internet donde estoy viviendo ahora
- La conexión a internet es mala y lenta

- No tengo PC de escritorio ni notebook. Accedo por el teléfono, pero se me dificultan las tareas de lectura y escritura
- Tengo dificultades para acceder a la computadora ya que somos varios, en mi lugar de residencia, que compartimos su uso
- No tengo tiempo suficiente o condiciones de tranquilidad ya que debido al aislamiento obligatorio cuido a familiares todo el día (hijos, adultos mayores u otros)
- A pesar del aislamiento obligatorio, continúo trabajando y no tengo disponibilidad horaria
- Me falta formación para el uso de las herramientas tecnológicas
- Tengo dificultades para comprender y aprender con esta modalidad de enseñanza
- No tengo ninguna dificultad
- No he participado en clases con modalidad no presencial

7. ¿Tenías experiencia previa en esta modalidad de enseñanza? (Tilda solo una opción).

- No
- Si, en otras asignaturas de mi carrera
- Sí, en asignaturas de otra carrera en la UNRC
- Si, en experiencias fuera de la UNRC

8. ¿En cuántas asignaturas los profesores usan solo materiales textuales para el acceso a los contenidos teóricos (libros, revistas, materiales elaborados por el profesor u otros)?

- Ninguna
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

9. ¿En cuántas asignaturas las herramientas tecnológicas se usan para participar en foros de discusión con el profesor y mis compañeros?

- Ninguna

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

10 ¿En cuántas asignaturas las herramientas tecnológicas se usan para tener intercambios con mis compañeros?

- Ninguna
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

11 ¿En cuántas asignaturas las herramientas tecnológicas se usan para hacer consultas al profesor/a?

- Ninguna
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

12 ¿En cuántas asignaturas los profesores usan recursos audio visuales (audios, videos, otros) para la enseñanza?

- Ninguna
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

13 ¿En cuántas asignaturas las herramientas tecnológicas se usan para recibir las consignas de actividades y enviarlas al profesor?

- Ninguna
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

14 ¿En cuántas asignaturas las herramientas tecnológicas se usan para realizar trabajos prácticos?

- Ninguna
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

15 ¿En cuántas asignaturas las herramientas tecnológicas se usan para realizar las evaluaciones que envía el profesor?

- Ninguna
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 o más

16. ¿Cuán conforme estás con la modalidad de evaluación no presencial que han implementado tus profesores?

- No he sido evaluado/a aún
- Muy conforme
- Conforme
- Indeciso/a

- Poco conforme
- Nada conforme

17 ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con la siguiente afirmación? Tilda sólo una opción para cada afirmación: “La mayoría de los profesores responde a tiempo mis consultas”

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- No he participado en clases con modalidad no presencial

18 ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con la siguiente afirmación? Tilda sólo una opción para cada afirmación: “La mayoría de los profesores corrigen las actividades con rapidez”

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- No he participado en clases con modalidad no presencial

19 ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con la siguiente afirmación? Tilda sólo una opción para cada afirmación. “La mayoría de los profesores dan orientaciones claras, pertinentes y oportunas sobre las actividades que tenemos que realizar”

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- No he participado en clases con modalidad no presencial

20 ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con la siguiente afirmación? Tilda sólo una opción para cada afirmación: “La mayoría de los

profesores solo usa las tecnologías para enviar materiales y transmitir mensajes”

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- No he participado en clases con modalidad no presencial

21 ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con la siguiente afirmación? Tilda sólo una opción para cada afirmación: “La mayoría de los profesores usa las tecnologías para enseñar interactuando y dialogando con los estudiantes”

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- No he participado en clases con modalidad no presencial

22 ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con la siguiente afirmación? Tilda sólo una opción para cada afirmación: “La mayoría de los profesores promueve la interacción entre los estudiantes”

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- No he participado en clases con modalidad no presencial

23 ¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con la siguiente afirmación? Tilda sólo una opción para cada afirmación: “La mayoría de los profesores organiza sus clases de manera que posibilita la comprensión de los contenidos de las asignaturas”

- Muy de acuerdo
- De acuerdo

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- No he participado en clases con modalidad no presencial

24. ¿Qué ventajas considerarás que tiene la modalidad no presencial de enseñanza? (PUEDES ELEGIR MÁS DE UNA RESPUESTA)

- Hace más atractivas las clases y así aumenta mi interés por aprender
- Me otorga más autonomía para aprender
- Permite respetar mis tiempos y ritmos de aprendizaje
- El profesor puede realizar un seguimiento más personalizado de mis aprendizajes
- Me facilita la comunicación con mis compañeros
- Me facilita mi comunicación con el profesor
- Me facilita el acceso a los materiales de enseñanza
- Otras. ¿Cuáles?
- Considero que no tiene ninguna ventaja
- No he participado en clases con modalidad no presencial

25. Tu grado de satisfacción con la implementación de la modalidad no presencial durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio ha sido: (Tilda sólo una opción)

- Muy alto
- Alto
- Aceptable
- Bajo
- Muy bajo
- No he participado en clases con modalidad no presencial

26. ¿Consideras que en tu carrera se ha adoptado una propuesta integral y coherente de enseñanza remota de emergencia, con cierto acuerdo y organización entre los docentes? (Tilda sólo una opción).

- Si, advierto una propuesta de la carrera integral y coherente
- No, cada docente hace propuestas diferentes
- Considero que no tengo elementos para responder

27. ¿Acordarías con dar continuidad a esta modalidad una vez culminado el aislamiento social preventivo y obligatorio? (Tilda sólo una opción).

- Si
- No
- No estoy seguro/a

28. Como estudiante en la modalidad no presencial me he sentido:
(PUEDES ELEGIR MÁS DE UNA RESPUESTA)

- Conforme
- Acompañado
- Muy solo
- Angustiado
- Inseguro
- No he participado en clases con modalidad no presencial

29. Si no estás cursando ninguna asignatura con modalidad no presencial, ¿nos podrías decir los motivos?.....

30. Otras consideraciones, opiniones o sugerencias para mejorar esta modalidad de enseñanza que quieras agregar:

.....
.....
.....

MUCHAS GRACIAS POR RESPONDER

ANEXO 2

Encuesta para docentes

Estimado/a profesor/a: la siguiente encuesta pretende analizar, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos a la educación, las dinámicas emergentes de la enseñanza con modalidad virtual a partir de la cuarentena por el corona virus (COVID-19). Se espera construir información relevante, oportuna y confiable que sirva de insumo para la planificación de la continuidad pedagógica en esta difícil etapa que nos toca transitar.

Responda las siguientes preguntas considerando su actuación docente **EN SOLO UNA ASIGNATURA**. Seleccione aquella en la que tiene mayor carga horaria o mayor responsabilidad.

Desde ya agradecemos su **indispensable** colaboración.

DATOS GENERALES

1- Género:

- No Contesta
- Femenino

- Masculino
- Otro

2- Edad:

3- Facultad de la que depende:

4- Cargo en la asignatura por la que está respondiendo:

- Profesor titular
- Profesor asociado
- Profesor adjunto
- Jefe de trabajos prácticos
- Ayudante de primera

5- Dedicación en la asignatura por la que está respondiendo:

- Exclusiva
- Semi-exclusiva
- Simple

6- Antigüedad en la Universidad:

7- ¿Ha dado clases con modalidad virtual en esta etapa de cuarentena por el corona virus 19?

- Si, en todas
- Si, en algunas
- No, en ninguna

8- Si su respuesta fue que no dictó clases con modalidad virtual o solo en algunas explicita los motivos fundamentales. (Abierta)

9. En la asignatura por la que responde este cuestionario, ¿puede desarrollar todos los contenidos previamente planificados con la modalidad virtual?

- Si
- No

- Parcialmente (incluye prácticas de laboratorio, prácticas en instituciones, trabajos de campo u otros que requieren presencialidad)
- No estoy dando clases con modalidad virtual

10- Cuando se inició la cuarentena, ¿realizó algún relevamiento sobre la situación de sus estudiantes respecto a las posibilidades (tecnológicas, familiares, laborales, etc.) para el cursado virtual?

- Si
- No
- No estoy dando clases con modalidad virtual

11- ¿Qué estrategias ha implementado con los estudiantes que no pueden cursar por falta de acceso a las tecnologías u otros motivos?

- No tuve ningún caso
- No hice nada. Lo haré cuando se regrese a la presencialidad
- Implementé estrategias de apoyo. ¿Cuáles?
- No estoy dando clases con modalidad virtual

12- ¿Cuáles son las ventajas que considera que tiene la educación con modalidad virtual en este contexto particular de cuarentena por Covid19? (Puede elegir más de una alternativa).

- No tiene ninguna ventaja
- Respeta ritmos de aprendizaje
- Otorga más autonomía a los estudiantes
- Facilita la comunicación con los estudiantes
- Motiva más a los estudiantes
- Permite mayor flexibilidad curricular
- Aumenta la participación de los estudiantes
- Permite mayor retroalimentación o feed-back entre docentes y estudiantes
- Permite ampliar las fuentes de información
- Permite trabajar desde fuera de la Universidad
- Otras. ¿Cuáles?

13- ¿Cuáles son las desventajas que considera que tiene la educación con modalidad virtual en este contexto particular de cuarentena? (Puede elegir más de una alternativa).

- No tiene desventajas
- Me lleva mucho más tiempo que la educación presencial
- Exige más esfuerzo y dedicación
- Es difícil de implementar cuando tenemos una gran cantidad de estudiantes
- Profundiza las desigualdades educativas o crea nuevas desigualdades
- No hay contacto personal que considero indispensable en el proceso educativo
- No es una modalidad adecuada a las características de ciertas disciplinas (por ejemplo, las de carácter práctico)
- Obliga a trabajar desde el hogar coexistiendo con otras actividades como el cuidado de hijos o mayores, tareas hogareñas, etc.
- Supone mayores costos para los docentes
- Otras desventajas. ¿Cuáles?

14- ¿Qué sensaciones/sentimientos/actitudes genera en usted enseñar con modalidad virtual?

- Tranquilidad
- Seguridad
- Creatividad
- Motivación
- Satisfacción
- Inseguridad
- Incertidumbre
- Ansiedad
- Agobio
- Otros/a. ¿Cuáles?
- No estoy dando clases con modalidad virtual

15- ¿Qué herramientas tecnológicas está usando para el dictado de su asignatura actualmente? Seleccione las tres que usa más frecuentemente.

- Ninguna. No estoy dando clases virtuales
- Correo electrónico
- Chats (WhatsApp, Messenger, otros)
- Redes sociales (Facebook, Instagram, otros)
- Videoconferencia
- Herramientas de trabajo colaborativo en red (Google Docs u otro)
- Espacios de administración de archivos digitales (Drive, Dropbox)
- Materiales multimediales (videos, audios)
- Otras. ¿Cuáles?
- No estoy dando clases con modalidad virtual

16- ¿Qué plataformas tecnológicas está usando para el dictado de su asignatura actualmente? (Puede elegir más de una alternativa).

- Ninguna. No estoy dando clases virtuales
- SIAL (Sistema Integral de Alumnos. UNRC)
- EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino. UNRC)
- Moodle
- Google Classroom
- Otra plataforma no institucional
- No estoy dando clases con modalidad virtual

17- ¿Cómo valoraría la conexión a internet en su hogar?

- No tengo conexión a internet
- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular o intermitente
- Mala

18- ¿Qué tipo de formación ha recibido para la enseñanza con modalidad virtual? (Puede elegir más de una alternativa).

- No tengo ninguna formación
- Formación de grado en disciplina vinculada a las tecnologías
- Formación de posgrado (diplomatura, especialización, maestría o doctorado)
- Cursos de formación específica no curricularizados
- Formación en consultoría con áreas específicas
- Ayuda de familiares, amigos o colegas
- Autoaprendizaje
- Otra. ¿Cuál?

19- ¿Cuál fue el contenido principal de su formación recibida referida a la enseñanza remota de emergencia?

- No tengo formación
- Sólo en habilidades instrumentales u operativas básicas (uso de procesador de texto, internet, plataformas, diseños multimedia, etc.)
- En habilidades pedagógicas (uso de las TIC para la enseñanza)
- En habilidades instrumentales y pedagógicas

20- ¿Tiene experiencia previa en la modalidad de enseñanza remota de emergencia?

- No
- En educación a distancia, como docente
- En el uso de aulas virtuales como apoyo o extensión a la enseñanza presencial, en calidad de docente
- En educación a distancia total, como estudiante
- En el uso de aulas virtuales como apoyo o extensión a la enseñanza presencial en calidad de estudiante

21- ¿Cómo valora su dominio de las tecnologías para la enseñanza remota de emergencia?

- Excelente

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Nulo
- No contesta

22- ¿Ha recibido colaboración ante dificultades en el uso de las tecnologías al implementar la enseñanza con modalidad virtual? (Puede elegir más de una alternativa).

- No he solicitado colaboración
- Ninguna
- De colegas
- De amigos o familiares
- De equipos técnicos o pedagógicos de la Facultad
- De equipos técnicos o pedagógicos del área central UNRC
- Otros. ¿Cuál?
- No estoy dando clases con modalidad virtual

23- ¿Recibió orientaciones, lineamientos, indicaciones de las autoridades (departamentales, de Facultades o Áreas Centrales) respecto de las actividades y tareas para la enseñanza con modalidad virtual? (Puede elegir más de una alternativa).

- No recibí
- Si, recibí del área central
- Si, recibí de los equipos de la Facultad
- Si, recibí de autoridades del Departamento
- No estoy dando clases con modalidad virtual

24- ¿Cuán útiles han sido las ayudas y orientaciones recibidas?

- Muy útiles
- Útiles
- Ni útiles ni inútiles
- Poco útiles
- Nada útiles
- No estoy dando clases con modalidad virtual

25- ¿Para qué ha utilizado las herramientas y plataformas tecnológicas? Seleccione las tres actividades en que las usa más frecuentemente (Queda múltiple opción).

- Para enviar materiales textuales con contenidos teóricos (libros, revistas, materiales elaborados por el profesor u otros)
- Para foros de discusión
- Para intercambios entre estudiantes
- Para responder consultas
- Para enviar consignas de actividades
- Para realizar trabajos prácticos
- Para dar clases teóricas
- Para sugerir u orientar búsqueda de información amplia
- Otras ¿Cuáles
- No estoy dando clases con modalidad virtual

26- ¿Qué modalidad tecnológica ha empleado para dar clases de consulta durante la cuarentena? Seleccione solo la opción más frecuente (una opción).

- No he dado clases de consulta
- A través de correo electrónico
- A través de foros
- A través de videoconferencias
- A través de WhatsApp
- Otras ¿Cuáles?
- No estoy dando clases con modalidad virtual

27- ¿Qué tipo de comunicación predomina en sus clases? (Una opción).

- Comunicación sincrónica (participación simultánea de docentes y estudiantes)
- Comunicación asincrónica (comunicación entre el docentes y estudiantes de manera diferida en el tiempo)
- No estoy dando clases con modalidad virtual

28- ¿Qué tipo de evaluación ha desarrollado en sus clases con modalidad virtual?

- No evalué aún a mis estudiantes
- Evaluación formativa o de proceso (para mejorar o retroalimentar los aprendizajes sin calificar a los estudiantes)
- Evaluación sumativa (parciales a fin de acreditar aprendizajes con calificación)
- Evaluación sumativa (finales a fin de acreditar aprendizajes con calificación)
- Ambas evaluaciones (formativa y sumativa)
- No estoy dando clases con modalidad virtual

29- ¿Qué modalidad adoptó o prevé adoptar para la evaluación sumativa parcial?

- Prueba oral (videoconferencia)
- Prueba escrita estructurada (opciones múltiples o similares)
- Prueba escrita no estructurada o abierta (trabajos de producción o trabajos prácticos, portafolios)
- Otras. ¿Cuáles?
- No estoy dando clases con modalidad virtual

30- ¿Qué modalidad adoptó o prevé adoptar para la evaluación sumativa final?

- Prueba oral (videoconferencia)
- Prueba escrita estructurada (opciones múltiples o similares)
- Prueba escrita no estructurada o abierta (trabajos de producción o trabajos prácticos, portafolios)
- Otras. ¿Cuáles?
- No estoy dando clases con modalidad virtual

31- En la asignatura por la que está respondiendo este cuestionario, ¿Trabajó en equipo con otros docentes para organizar la enseñanza con modalidad virtual?

- No tuve posibilidad de realizar intercambios
- Trabajé en equipo con docentes de la asignatura

- Trabajé en equipo con docentes de la carrera o departamento
- No estoy dando clases con modalidad virtual

32- ¿Cuáles son los cambios curriculares más significativos que tuvo que realizar en el pasaje de la educación presencial a la educación con modalidad virtual? (Puede elegir más de una alternativa).

- Ningún cambio entre las modalidades
- Selección de contenidos
- Organización de los contenidos
- Tipo de actividades
- Secuenciación u orden de las actividades
- Adaptación de los materiales para esta modalidad
- Organización de los tiempos de enseñanza y aprendizaje
- Formas de evaluación
- Otros. ¿Cuáles?
- No estoy dando clases con modalidad virtual

33- Ya casi finalizado el cuatrimestre ¿Cuál es su grado de satisfacción con el proceso de enseñanza desarrollado en esta etapa?

- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Ni satisfecho ni insatisfecho
- Poco satisfecho
- Insatisfecho
- No estoy dando clases con modalidad virtual

34. ¿Cuándo prevé culminar o completar el desarrollo de su asignatura cuatrimestral?

- Dentro del primer cuatrimestre
- Con extensión al segundo cuatrimestre (con desarrollo de actividades prácticas, de laboratorio, de integración, programación particular para los estudiantes que se reintegren, evaluaciones u otras).
- Aún no lo hemos decidido
- No estoy dando clases con modalidad virtual

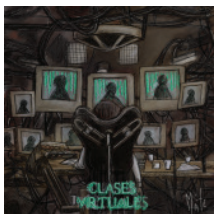
35. ¿Cómo imagina la universidad pospandemia)

.....
.....

36. ¿Qué otras opiniones, preocupaciones o sugerencias desea expresar para mejorar y/o pensar la continuidad de esta modalidad de enseñanza remota de emergencia?

.....

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!!



La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19

Políticas, prácticas y actores

Viviana Macchiarola (Coord.)

Ana Pizzolitto
Verónica Pugliese
Diego Muñoz
Daiana Bustos
Silvana Pereyra
Liliana Tarditti

A partir del año 2020, la humanidad comenzó a atravesar una crisis sociosanitaria, de múltiples dimensiones, provocada por la pandemia por COVID-19. En este contexto, se decreta en nuestro país el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), razón por la que la Universidad Nacional de Río Cuarto, al igual que las otras casas de altos estudios, se encontró con el desafío de dar continuidad a sus tareas, entre ellas, la educación de sus estudiantes. Esto implicó una conversión generalizada y repentina de la implementación de clases presenciales a la virtualidad, sin contar en todos los casos con los medios y con una formación docente desigual.

En este escenario tiene lugar un proyecto marco de investigación titulado *El Gran Río Cuarto en la emergencia sociosanitaria. Impactos locales del aislamiento social preventivo y obligatorio*, orientado a identificar los principales impactos sociales experimentados a partir de la cuarentena en el Gran Río Cuarto, aglomerado urbano conformado por las localidades de Las Higueras, Río Cuarto y Santa Catalina. En esta ocasión, se hace hincapié en la educación universitaria y se analizan sus dinámicas emergentes durante la pandemia.

ISBN 978-987-688-470-9



UniRío
editora
Secretaría Académica

