

Experiencia de virtualización de cátedras en FACSO UNICEN. Decisiones, reflexiones y desafíos en pandemia por COVID-19

Chairs virtualization experience at FACSO UNICEN. Decisions, reflections and challenges in the COVID-19 pandemic

Florencia Torregiani¹, Exequiel Alonso^{1, 2}

¹ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Olavarría, Argentina

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, Olavarría, Argentina

torregianiflorencia@gmail.com, exealonsol@gmail.com

Recibido: 15/12/2020 | Aceptado: 15/01/2021

Cita sugerida: F. Torregiani and E. Alonso, "Experiencia de virtualización de cátedras en FACSO UNICEN. Decisiones, reflexiones y desafíos en pandemia por COVID-19," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 192-201, 2021. doi: 10.24215/18509959.28.e23

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

Resumen

Este trabajo sistematiza las decisiones llevadas a cabo por el equipo del Área de Educación a Distancia de FACSO UNICEN, durante el año 2020, en el contexto de continuidad pedagógica y virtualización de las cátedras de grado, producto de la crisis provocada por la pandemia (COVID-19). Para ello se recuperan conceptos centrales del campo de la educación que nos permiten pensar reconfiguraciones en el ser y hacer docente en el contexto de pandemia y virtualización. Se propone una técnica de abordaje cualitativa, en base al análisis de documentos, encuentros de formación, comunicados institucionales y reportes de las aulas Moodle. En los resultados se presentan cuatro fases del proceso de virtualización de las actividades académicas, a partir de dimensiones tales como: problemáticas iniciales; acciones concretas realizadas por el área institucional, resultados de la implementación y preguntas que invitan a la reflexión. En las conclusiones se presentan los desafíos respecto a la desigualdad educativa, la precarización de la tarea docente y las dificultades y oportunidades del desarrollo de un modelo pedagógico centrado en la formación y nuevos modos de enseñar y aprender con la mediación de la tecnología, en el futuro próximo.

Palabras clave: Gestión institucional; Educación a Distancia; Prácticas integrales.

Abstract

This work systematizes the decisions made by the team of the Distance Education Area of FACSO UNICEN, during the year 2020, in the context of pedagogical continuity and virtualization of undergraduate chairs, product of the crisis caused by the pandemic (COVID-19). For this, central concepts of the field of education are recovered that allow us to think about reconfigurations in being and doing a teacher in the context of pandemic and virtualization. A qualitative approach technique is proposed, based on the analysis of documents, training meetings, institutional communications and reports from Moodle classrooms. The results present four phases of the virtualization process of academic activities, based on dimensions such as: initial problems; concrete actions carried out by the institutional area, results of the implementation and questions that invite reflection. The conclusions present the challenges regarding educational inequality, the precariousness of the teaching task and the difficulties and opportunities of the development of a pedagogical model focused on training and new ways of teaching and

learning with the mediation of technology, in the next future.

Keywords: Institutional management; Distance learning; Comprehensive practices.

1. Introducción

Este trabajo, de manera exploratoria, se propone presentar el proceso de virtualización de las propuestas académicas de grado en el marco de la continuidad pedagógica dispuesta por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FACSO UNICEN), en el contexto de pandemia por COVID-19. En particular nos interesa analizar las decisiones tomadas por el Área de Educación a Distancia en el primer cuatrimestre del 2020, tendientes a garantizar el proceso educativo en las dimensiones pedagógica, didáctica, comunicacional, administrativa y técnica. Para luego, en segundo lugar, presentar algunas proyecciones orientadas hacia la construcción de prácticas integrales en la Universidad.

La expansión de prácticas y proyectos educativos mediados por tecnologías educativas se vio fuertemente acelerada en el año 2020, a partir de las restricciones impuestas por la pandemia, y en simultáneo en todo el mundo [1], con especial impacto en Latinoamérica [2], [3], [4]. Según reportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [5], 191 países cerraron sus escuelas y universidades. Las medidas afectaron a 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes de América Latina y el Caribe.

En Argentina, el poder ejecutivo nacional decidió, mediante un decreto [6], suspender las actividades educativas a partir del día 15 de marzo de 2020. Las instituciones de todos los niveles, tanto públicas como privadas, cerraron de manera total y por tiempo indeterminado dada la directiva gubernamental. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación de la Nación implementó una serie de políticas públicas tendientes a garantizar la continuidad pedagógica en todos los niveles educativos [7].

Las Universidades, en su mayoría, generaron una rápida respuesta a esta situación inédita de suspensión de las clases presenciales a través de la virtualización del cursado como medida excepcional. En un lapso de 15 días se implementaron, de acuerdo a las tradiciones y recorridos de cada Universidad y Facultad, aunque con perspectivas articuladas a nivel del Consejo Interuniversitario Nacional y de la Red Universitaria de Educación a Distancia, dispositivos tecnopedagógicos que han permitido brindar una alternativa real y concreta para sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje [8], [9].

Los diferentes modos, estrategias y respuestas desplegados han sido posibles en gran medida gracias a

las condiciones de infraestructura y conocimientos propiciadas por los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia¹, que funcionan en 100 de las 135 Universidades de Argentina [10] y que recuperan una larga tradición de saberes y experiencias en la modalidad [11]. En tal sentido, podrían identificarse impactos o resultados de éstos no siempre cuantificables que hacen a las "condiciones para", tales como la consolidación de áreas interdisciplinarias de gestión, la adquisición de recursos tecnológicos, la formación de los equipos docentes [12] y la alfabetización digital de estudiantes [13]. Sin lugar a dudas, estas condiciones constituyen una base imprescindible para sostener la continuidad pedagógica ante la interrupción de clases presenciales por la pandemia por COVID-19, pero no suficiente. La misma profundizó las desigualdades en el acceso a derechos básicos [14] como la salud, el trabajo, la vivienda digna y la posibilidad de conexión a internet de amplios sectores de la población, que irremediablemente se tradujeron en desigualdades en el acceso a la educación [15], [16] en general, y en el uso y apropiación de diferentes tecnologías de la información y la comunicación (TIC) [17], en particular, frente al crecimiento de las plataformas como garantía de la educación en línea [18].

Por otra parte, la pandemia trajo como consecuencia, para los estudiantes: sensación de caos y falta de coordinación institucional; preocupación por la evaluación y la sensación de pérdida del año académico [19]; angustia psicológica y estrés [13], sumado a los problemas de acceso a las TIC.

En el caso de los docentes, la pandemia supuso la precarización de las condiciones de trabajo [20], [21] y la crisis de la rutina basada en enseñanza-evaluación-promoción [22]. Además se puso en tensión, una vez más, el sentido de la secuencia lineal progresiva clásica de explicación para transmitir, sesgo aplicativo en las actividades y el carácter verificativo de la evaluación [23]. Los tiempos y espacios se resignificaron, con un predominio de prácticas docentes individuales y técnicas, en desmedro de asociaciones colectivas y colaborativas frente a la irrupción de la pandemia [24].

La premura por sostener la continuidad pedagógica, permite poner en duda si lo realizado por las universidades argentinas fue "educación a distancia" [25], entendida como la primacía de la planificación que organiza y anticipa, la elaboración de materiales que median la enseñanza y el aprendizaje enriquecidos por diferentes lenguajes y la construcción de la autonomía en los estudiantes, o si por el contrario, asistimos a un conjunto de tácticas de virtualización con resultados diversos como respuesta a la crisis pandémica.

El escenario pos pandemia aún parece lejano, para algunas autoras estamos frente a una posibilidad inédita para proponer un marco pedagógico didáctico vivo, que refleje las tendencias y los nuevos modos de conocer [11], que parta de la base de un diagnóstico institucional académico y profesional respecto a lo que la crisis dejó [26], y que

potencie el trabajo colaborativo entre docentes, transforme el carácter punitivo de la evaluación y de paso a modalidades híbridas (presenciales y virtuales) de educación superior [27]. Esto, sin perder de vista, el rol clave que tiene la Universidad Pública Argentina, no solo en la enseñanza, sino que además en la investigación y la colaboración con la sociedad en la solución de los problemas planteados por la emergencia sanitaria [10].

El presente artículo supone el esfuerzo de sistematizar acciones y decisiones tomadas por el equipo del Área de Educación a Distancia de la FACS UNICEN, durante el año 2020, con el objetivo de reflexionar, a partir de otros aportes y experiencias, en pos de mejorar los procesos educativos en el ciclo lectivo 2021 y la pos pandemia, sin dejar de advertir respecto a los riesgos de un regreso que termine por "normalizar la injusticia social y la desigualdad educativa" [22, p. 38].

2. Contexto de la investigación

La Facultad de Ciencias Sociales integra el conjunto de unidades académicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, que tiene sede en las localidades de Olavarría, Tandil, Azul y Quequén. Actualmente la oferta académica de grado incluye: Antropología con orientación Social y Arqueología, Comunicación Social, Profesorados en Comunicación Social y Antropología, Ciclo de Licenciatura en Relaciones Laborales y Periodismo. La propuesta de Postgrado incluye Doctorado en Arqueología, Maestría en Antropología Social, Especialización en Prácticas Socioeducativas en el Nivel Secundario y Escuela de Verano/Otoño. Además de otras propuestas como la Diplomatura Superior en Educación para la Paz y el Abordaje de la Conflictividad Social y la Diplomatura Universitaria Superior en Comunicación Pública de la Ciencia.

El Área de EaD fue creada en el año 2015 (Res. CA N°141/15) con el objetivo de dirigir propuestas de formación a nuevos públicos a través de cursos, seminarios, diplomaturas, carreras de grado y posgrado, que recuperen las trayectorias de formación de los docentes, de grupos de investigación y de la comunidad en general de la Facultad, para extenderla a nivel local, regional, nacional e internacional.

Inicialmente, la primera experiencia de enseñanza virtual, fue un curso de capacitación enmarcado en un Proyecto de Extensión sobre violencia familiar y de género, destinado a diferentes actores de la comunidad. En esa oportunidad se trabajó desde el Área de Educación a Distancia en articulación con el equipo de tutoras en la adaptación de la propuesta a las características de la modalidad. Se buscó favorecer el recorrido académico de estudiantes que no registraban experiencias previas de aprendizaje en la virtualidad [28]. Esta es una marca distintiva en el origen del área, con horizontes de democratización en el acceso a

propuestas de formación y/o capacitación de la Universidad Pública, a partir de la virtualidad.

Ya en ese momento, se identificó un borramiento de los límites entre las funciones de docencia, investigación y extensión las cuales han estado disociadas en la tradición de la Universidad pública argentina. Por este motivo, y recuperando esa experiencia fundacional de capacitación presentamos la proyección del Área de Educación a Distancia a partir de la categoría de Prácticas Integrales en la Universidad.

3. Referencias conceptuales

Las prácticas docentes y de enseñanza en Pandemia estuvieron marcadas por la virtualización de los procesos, situación inédita que dejó huellas de reconfiguración en el ser y hacer docente [29]. La distinción entre ambas prácticas permite identificar las múltiples acciones que asumieron los docentes en la Universidad. Decimos entonces que las prácticas docentes no se circunscriben únicamente a las prácticas de enseñanza. Con ello queremos visibilizar aquellas otras actividades asociadas a las funciones de Investigación, de Extensión y de Gestión.

Las prácticas docentes son prácticas situadas, de modo que están inscriptas epocalmente "en el marco de un escenario que, entre otros factores, actualmente está atravesado por la globalización e internacionalización" [30, p. 2]. La vinculación con el saber no está aislada de las transformaciones económicas, socio-culturales y políticas. Entonces, la pregunta que subyace es qué proyecto político, pedagógico, cultural de Universidad queremos al momento de pensar, diseñar y poner en acto las propuestas de enseñanza: quiénes, con quiénes, qué y cómo. Y resignificar así, el sentido de lo pedagógico en la educación superior, muchas veces, a contramano de la centralidad que tienen las disciplinas.

La revisión y construcción de los contenidos y los métodos para educar a distancia, implica una nueva y creativa construcción metodológica [31] que parta de los problemas de la realidad y contemple a los estudiantes, sus condiciones materiales, trayectorias y los modos de participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se entiende a la enseñanza en tanto transmisión cultural de una herencia y a los docentes como pasadores de cultura [30]. Desde esta perspectiva, la transmisión está vinculada a dar hospitalidad al recién llegado y contempla un reconocimiento de la alteridad, en términos de derechos y no desde una lógica mercantil, porque se entiende que lo central en la tarea docente es "generar las mejores condiciones, ayudar, acompañar, de manera tal que cada sujeto encuentre su propio camino" [30, p. 6]. Por lo tanto, esta visión crítica discute e interpela la concepción tradicional y hegemónica en la Universidad, que asocia la transmisión del conocimiento a la clase magistral en la que el docente explica y el estudiante escucha y registra. Esto produce un giro discursivo en torno a la enseñanza, como una propuesta que abre una conversación, desde la

comprensión de que hay otro/a, diferente, y que nos constituimos en sujetos dialogantes [30].

De acuerdo con la autora, se trata entonces de pensar y construir prácticas que den lugar a la conversación, al diálogo entre saberes, asumiendo la responsabilidad que como Universidad tenemos en la restitución de saberes ya existentes, saberes que sean "movilizadores para nuevas preguntas por parte de quien aprende y que ello a su vez se proyecte en el mundo, en un universo externo a la situación de aprendizaje" [30, p. 8]. Esto requiere que nuestra tarea pedagógica se ocupe de tender puentes con la realidad, de traerla al aula, de dar lugar a la palabra de quienes están en posición de aprender, y a los saberes que traen de los diferentes espacios socio-cognitivos de los que participan [30].

Pensar la enseñanza en la Universidad, ha estado asociado a la clase y la actividad dentro del aula física, en donde se encuentran los sujetos protagonistas del proceso, docentes y estudiantes, asumiendo roles específicos en torno al conocimiento, la explicación y la escucha. En educación a distancia, el modelo pedagógico adquiere otras características, porque el vínculo está mediado [32] por los entornos virtuales y por los materiales y la interacción e interactividad se tornan fundamentales en el proceso.

De esta forma, nos interesa recuperar la perspectiva del diálogo de saberes para pensar y propiciar otro modelo pedagógico en la Educación a Distancia. Retomamos aportes teóricos vinculados a la Extensión Universitaria desde donde se proponen las prácticas integrales. De acuerdo con Tommassino, H. y Stevenazzi, F. la integralidad es entendida como la "articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), interdisciplina y diálogo de saberes (científicos y populares)" [33, p. 120].

La educación a distancia posibilita la construcción de puentes desde los que se puede trascender lo que se consideraba hasta el momento, el adentro y el afuera de la Universidad y establecer otro modo de conversación entre actores y saberes. Peralta [34], analiza el rol de la Universidad Pública en sus políticas de Extensión, y propone una "posición dialógica" y desde esa perspectiva problematiza el significado del término "extender", dado que, deja de pensarse "al afuera" desde el lugar del "no saber", y se distancia de una "práctica utilitaria que toma los problemas del medio como "ejercicios" que "sirven" para la formación profesional o que resultan "interesantes" para ser investigados" [34, p. 106].

La posición dialógica como perspectiva desde la que se piensa y se pone en práctica la articulación entre la Universidad Pública y otros actores de la comunidad requiere que se construya como "una práctica autoreflexiva ya que las lógicas dominantes (capitalista, patriarcal, consumista, racista, adultista, etc.) resuelven las diferencias subordinando al diferente" [34, p. 106].

En este sentido y en el marco de las funciones de docencia, investigación y extensión que se propone la Universidad Pública, las prácticas docentes y las prácticas

de enseñanza no deben pensarse de manera fragmentadas. Tommassino, H. y Stevenazzi, F. sostienen que: "la renovación de la enseñanza se propone también a partir de la curricularización de la extensión (...) la necesidad de renovar, transformar la enseñanza universitaria, en procura de superar antiguos modelos que vienen con la propia historia de la Universidad y que no necesariamente se adecuan a los sujetos que hoy la habitan y tampoco a las necesidades de la sociedad que sustenta esta Universidad" [33, p. 122].

Desde esta perspectiva, se propone un modelo pedagógico que recupere la integralidad como proceso de formación y transformación del quehacer universitario. Esto supone que las funciones no sean subordinadas entre sí, y que el énfasis esté puesto en la relación entre el docente y estudiantes -no en uno u otro- es decir, en las relaciones pedagógicas como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal. Sostienen los autores: "La no-directividad es una característica central de este modelo, lo que no implica un abandono de la responsabilidad docente. Por el contrario, asumir la no-directividad es habilitar el desarrollo de la autonomía en el otro, lo que necesita un proceso de acompañamiento que brinde seguridad de escoger determinadas opciones" [33, p. 124].

4. Metodología

El trabajo está estructurado en la presentación de cuatro fases, que si bien no son lineales sino complementarias, permiten organizar el registro de la propia experiencia que contó con: observación de los espacios de enseñanza virtuales; revisión y análisis de comunicados de la Facultad, normativas y documentos institucionales; análisis de inquietudes y experiencias compartidas en las capacitaciones realizadas y otros encuentros sincrónicos con docentes, así como reflexión sobre las consultas y demandas recibidas por medio del correo electrónico del Área de Educación a Distancia.

En cuanto a la observación de los espacios virtuales, se visitaron 43 aulas correspondientes al segundo cuatrimestre, de materias de carreras de grado, y se sistematizó de cada una de ellas la siguiente información: si contaba con el programa y el cronograma de cursada; los recursos que se pusieron a disposición; las actividades que se plantearon; la participación de los estudiantes (en base a última conexión y respuestas en los foros); la participación de los docentes (en base a última conexión y el uso del foro de avisos); si se utilizaron plataformas de videollamadas; el diseño general del aula (si los elementos están bien configurados, la información está ordenada, la secuencia es lógica).

En relación a la revisión de comunicados, normativas y documentos institucionales se tuvieron en cuenta los mensajes que desde la Secretaría Académica se enviaron a los equipos docentes; las resoluciones del comité de emergencia de la UNICEN; y la normativa de funcionamiento del SIED UNICEN, aprobada en 2020.

Finalmente, los resultados que compartimos son producto del intercambio permanente y cotidiano con los docentes que trabajan en la FACSU UNICEN, y con los cuales coincidimos en instancias de capacitación sincrónica, reuniones de acompañamiento y conversaciones por medio del correo electrónico del Área de Educación a Distancia, el campus virtual, la plataforma Whatsapp y llamados telefónicos.

Este trabajo, por ser el primero sobre la temática y exploratorio, no tiene la pretensión de sistematizar, de manera rigurosa y por medio de categorías previamente establecidas, la riqueza de los datos que por diferentes vías tenemos a disposición. Pensamos al mismo como productor de indicios, siguiendo a Carlo Guinzburg [35], es decir una contribución a la formulación de nuevas preguntas frente a la incertidumbre del escenario en el cual nos encontramos, más que la búsqueda de respuestas cerradas o la comprobación de hipótesis.

Recuperamos a Pablo Bilyk, en esta decisión, dado que: "el paradigma indiciario habilita y permite un rastreo que da lugar a la reconstrucción de problemáticas profundas a partir de indicios. Al mismo tiempo, valoriza las problematizaciones y el rol activo del investigador en esa reconstrucción" [36, p. 57].

Pese a los esfuerzos inéditos por encontrar una vacuna, la crisis del coronavirus no parece tener un final próximo, mientras que la destrucción sistemática y planificada del planeta, nos aleja de escenarios de certeza respecto a las condiciones de vida en el futuro. Esto nos habilita, como oportunidad, desafío y también necesidad el planteo de nuevos interrogantes de investigación que puedan ser traducidos en mejores decisiones institucionales, o como sostiene Bilyk, encontrar nuevos "nudos de discusión que permitan avanzar en nuestras reflexiones" [36, p.58].

5. Resultados

Cada una de las fases es presentada en relación a cuatro dimensiones: problemáticas iniciales; acciones concretas realizadas por el área institucional, resultados de la implementación y preguntas que invitan a la reflexión sobre lo alcanzado.

La primera fase que desarrollamos es la adaptación de saberes y prácticas aprendidas y construidas desde el año 2015, cuando se institucionaliza el área de EaD, que permitieron planificar la emergencia que significó la virtualización de todas las propuestas educativas.

La segunda fase da cuenta de las acciones y desafíos en torno al proceso de creación y gestión de aulas y usuarios que pasó de unas pocas cátedras en la modalidad de complemento a la presencial (pre- pandemia), a la totalidad de materias, docentes y estudiantes.

El tercer punto que abordamos remite a la fase de producción de conocimiento con los/as docentes, que se sostuvieron con acompañamientos individualizados y encuentros colectivos. En esta etapa sistematizamos

nuestra experiencia en la formación de los equipos docentes: capacitaciones, tutoriales y consultas recibidas.

En la última fase proponemos la necesidad de una reflexión situada y permanente que favorezca el posicionamiento político institucional en relación a demandas y modos de ser- hacer docente y modos de ser- hacer estudiante. Aquí planteamos problemáticas, acciones y nuevas preguntas respecto a cómo garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva en el contexto de catástrofe sanitaria.

5.1. Fase 1: adaptación de saberes y prácticas aprendidas

Problemáticas iniciales: el principal desafío que se presentó fue la necesidad de promover y garantizar que la virtualización masiva de las cátedras, en el contexto de emergencia, contemplara las características y necesidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la opción pedagógica a distancia. En particular la importancia de la planificación, el anticipo del cronograma y la producción de materiales educativos. En este caso se realizó una planificación de la emergencia, que obligó a pensar cómo se combinan las actividades sincrónicas con las a-sincrónicas, teniendo en cuenta la inclinación por replicar el modelo tradicional de explicación, en lo que se conoce como la clase teórica, ahora mediante el uso de tecnologías y plataformas.

Acciones concretas realizadas por el área institucional: en primer lugar se tomó la decisión de definir prioridades, tendientes a garantizar en la mayor brevedad posible la virtualización de las cátedras del primer año de todas las carreras. Esto implicó, para el equipo de trabajo, reorganizar las tareas y suspender un curso de formación en marcha, para garantizar la creciente demanda de aulas virtuales: en un año se pasó de 40 cátedras a 96 en el campus.

En segundo lugar se elaboraron, en conjunto con la Secretaría Académica una serie de comunicados, con instrucciones precisas a los equipos docentes respecto de cómo solicitar el aula virtual y las tareas asociadas a ese pedido: completar en una planilla los datos de los estudiantes (de acuerdo al reporte que el sistema SIU GUARANÍ les brinda); esperar que los mismos sean matriculados por parte del Área de EaD; editar el espacio virtual previo al inicio de las clases y finalmente enviar la invitación a cada estudiante para comenzar la cursada.

Finalmente, se trabajó en un aula virtual con acceso libre para los equipos de cátedra denominada "Espacio del campus para docentes", allí se reunieron: Tutoriales de uso de la plataforma; herramientas de la web 2.0 y sus instructivos de uso; materiales de formación en la enseñanza a distancia; recursos y plantillas de edición de clases, presentaciones y videos; ciclos de conferencias y webinars sobre la modalidad.

Resultados de la implementación: si bien se pudo concretar el proceso de virtualización, los resultados

fueron disímiles. El desafío consistió en pensar junto a los docentes el sentido de replicar la explicación teórica que brindan en un aula presencial, ahora en plataformas de videoconferencias. También, se presentó la necesidad de volver a pensar cuál va a ser el sentido del aula: si va a ser un repositorio de información o se va a configurar allí un ambiente de enseñanza y aprendizaje, basado en una comunicación fluida entre los participantes del proceso. El desafío continúa siendo pensar, diseñar y poner en acto propuestas de enseñanza con mayor centralidad en los materiales y la práctica tutorial. Por último un aspecto que fue necesario compartir con los y las docentes acerca de cómo organizar los tiempos y los espacios las distintas plataformas en las que se encontraban con los y las estudiantes.

Preguntas que invitan a la reflexión: algunas preguntas como para sintetizar esta fase de adaptación de saberes y prácticas aprendidas: ¿cómo se reconfigura la mediación docente? ¿Cuáles son las otras tareas que se han sumado a las acciones que ya venían desarrollando como docentes? ¿Qué prácticas recuperan de las que desarrollaban en la presencialidad y cuáles están dispuestos a revisar?

5.2. Fase 2: creación y gestión de aulas

Problemáticas iniciales: uno de los desafíos más grandes que tuvimos como área es que cerca del 100% de las cátedras de la facultad comenzaron a solicitar aulas y esto implicó una virtualización repentina de todas las cursadas y, como consecuencia, la demanda y vinculación con nuevos equipos docentes, que a su vez, tuvieron que asumir la totalidad de estudiantes en la virtualidad.

Acciones concretas realizadas por el área institucional: Para la creación masiva de aulas, se propuso la implementación de un diseño predeterminado para todas las cátedras. Allí garantizamos a los docentes un formato modelo de aula para simplificar la organización de los espacios y tratar de uniformar ciertos criterios respecto a lo que el Área consideraba que debía formar parte de cada uno de los espacios virtuales: una organización en pestañas, el programa, el cronograma y ciertos foros de consulta.

Resultados de la implementación: hubo una sobre exigencia al equipo para sostener la demanda. Que derivó en sumar a más personas para el segundo cuatrimestre para garantizar los distintos procesos. Surgió la necesidad de replantear los plazos y procedimientos de inscripción a las materias, en la articulación del Área de Educación a Distancia con la Secretaría Académica. En este sentido, se vuelve más importante que las plataformas de gestión de estudiantes SIU y el campus virtual en Moodle puedan sincronizar y vincular información, que permitiría agilizar procedimientos y acortar tiempos de inscripción.

Preguntas que invitan a la reflexión: ¿cómo pensamos en cada estudiante, no solo en su presencialidad, sino en su recorrido virtual? ¿cómo nos desprendemos, al menos en este contexto, de esa idea de un estudiante presencial para pensar justamente en todas esas necesidades que

surgen producto de que ahora su cursada es 100% virtual? ¿cómo podemos simplificar de alguna manera el trabajo docente a partir de la creación de estas plantillas o a partir de re distribuir las tareas que hoy siguen siendo una sobrecarga para el docente? Por ejemplo el control de los estudiantes en el aula o completar ciertos datos de los mismos para que puedan ser matriculados.

5.3. Fase 3: capacitación y construcción de conocimientos con docentes

Problemáticas iniciales: el principal desafío de esta fase puede sintetizarse en la pregunta: ¿cómo capacitamos a un público docente masivo en un plazo mucho menor? La dificultad estuvo signada por los tiempos, dado que teníamos poco tiempo para formar una importante cantidad de docentes, que en algunos casos estaban conociendo por primera vez el campus virtual. El segundo desafío fue pensar una capacitación que tuviera un correlato en las prácticas, que en simultáneo los docentes realizaban en sus propias aulas virtuales.

Acciones concretas realizadas por el área institucional: se decidió suspender un curso de formación de dos meses de duración y reemplazarlo por dispositivos de acompañamiento y formación intensivos y específicos. A la par, se continuó trabajando en la elaboración de tutoriales y materiales que pudieran acompañar en el mismo momento en que las clases iban a iniciar. El correo electrónico del Área de Educación a Distancia fue el canal de comunicación centralizado para responder consultas diarias y acompañar desde allí, de forma personalizada, a cada docente. Durante el transcurso del primer cuatrimestre, el equipo del Área participó, además, en un ciclo de charlas que se organizó desde el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNICEN.

De acuerdo a las demandas específicas fueron propuestas otras capacitaciones, por ejemplo para trabajar instrumentos y criterios de evaluación, cuando se acercaban los exámenes finales, desde un enfoque que piensa estos procesos como parte de la práctica tutorial con énfasis en el acompañamiento del docente. En el segundo cuatrimestre se llevó a cabo una jornada virtual de dos días de formación y socialización de inquietudes, un espacio para compartir sensaciones, experiencias, expectativas y, a partir de este reconocimiento, construir conocimientos en conjunto.

Resultados de la implementación: Uno de los desafíos que se presentaron fue ordenar la comunicación de consultas e inquietudes, que por momentos pasó de canales institucionales (el correo del Área de Educación a Distancia) a medios informales, como llamados telefónicos y mensajes por Whatsapp. En este sentido fue necesario administrar y canalizar las urgencias, ansiedades y expectativas de los docentes.

Preguntas que invitan a la reflexión: ¿cómo se puede pensar en una capacitación y un acompañamiento permanente que puedan poner en valor las propias

experiencias construidas por los docentes anteriores? ¿Cómo problematizar la deserción estudiantil sin quedar en la búsqueda de responsables? ¿Cómo reconocer y trabajar la desigualdad en el acceso a las tecnologías y a los dispositivos necesarios para enseñar y aprender? Se propone una mirada que supere el enfoque o paradigma más cuantitativo del número de la matrícula y cuántos continuaron y cuánto se quedaron en el camino y poder evaluar ese número para poder proyectar y mejorar las intervenciones, así como también las propuestas de enseñanza que permitan contemplar las características de este aprendizaje que ya no está garantizado por un encuentro entre docentes y estudiantes de forma presencial y cara a cara. Se propone entonces, repensar el oficio de aprender como el de enseñar, con especial cuidado tanto en el derecho de los estudiantes a una educación de calidad e inclusiva, como el derecho de los docentes a condiciones de trabajo dignas.

5.4. Fase 4: meta reflexión sobre modos de ser- hacer docente y ser- hacer estudiante

Problemáticas iniciales: el desafío principal es capitalizar la propia experiencia para tomar mejores decisiones institucionales. La reflexión permanente respecto a las acciones y decisiones tomadas y el reconocimiento de las transformaciones en las prácticas, sentidos y experiencias de los docentes y los estudiantes, de los cuales se fueron recuperando demandas, inquietudes y expectativas.

Acciones concretas realizadas por el área institucional: De manera periódica se propusieron reuniones para definir prioridades, objetivos y atención de demandas particulares. También, se presentaron diferentes solicitudes a la UNICEN para garantizar el uso de plataformas de videollamadas y otros recursos tecnológicos.

Resultados de la implementación: el trabajo realizado permitió llevar adelante el desafío de la virtualización, sin embargo, lo realizado debe ser puesto en valor a modo de diagnóstico institucional, teniendo en cuenta que luego de este año es posible identificar con mayor precisión las demandas y expectativas, así como las potencialidades de los docentes y estudiantes con quienes trabajamos. Este deberá ser el insumo fundamental para pensar nuevas políticas públicas, programas de apoyo, solicitudes de infraestructura y posicionamientos políticos institucionales en el futuro.

Preguntas que invitan a la reflexión: respecto a la pregunta por la meta- evaluación del propio sistema de educación a distancia en FACSO UNICEN, una vez concluida la experiencia del corriente ciclo lectivo 2020, se presenta como desafío la tensión entre la virtualización y un modelo híbrido de educación (presencial y virtual); y la necesidad de implementar políticas que favorezcan el ingreso, la permanencia y la promoción en el contexto de virtualización y continuidad pedagógica. En otras palabras: ¿Cómo tomamos decisiones basadas en nuestra experiencia reciente?

Conclusiones

En este trabajo propusimos sistematizar las decisiones llevadas a cabo por el equipo del Área de Educación a Distancia de FACSO UNICEN, durante el año 2020, en el contexto de pandemia por la COVID-19. Presentamos como resultado de nuestra experiencia cuatro fases, que si bien deben pensarse de manera articulada y complementaria, marcaron los diferentes momentos por los cuales atravesó la institución educativa. El ciclo lectivo 2020 implicó la adaptación de saberes y prácticas aprendidas durante años respecto a la modalidad de educación a distancia en general y la educación en entornos virtuales en particular. Garantizar esta infraestructura tecnológica, como sabemos, no es suficiente. La formación de los equipos docentes y el acompañamiento de sus prácticas tutoriales, se volvió condición indispensable para no solo sostener la continuidad pedagógica sino que sea de calidad para los estudiantes y su formación.

Consideramos importante que los equipos de EaD no cumplan solo un rol técnico- administrativo, sino que produzcan reflexiones sobre la experiencia para colaborar en las contingencias inéditas que nos presenta la pandemia. Por otra parte, sostenemos el rol clave de la Universidad Pública en los territorios, a partir de generar políticas y proyectos integrales que la vinculen y comprometan socialmente con las necesidades de las comunidades garantizando el derecho a la educación. Esto supone reconocer las trayectorias diversas y desiguales de los futuros estudiantes, sus condiciones materiales y simbólicas que impactan en los procesos de aprendizaje, para generar políticas institucionales que favorezcan el acceso, la permanencia y el egreso, así como también el reconocimiento y garantía de las condiciones del trabajo que enmarcan las prácticas docentes y las prácticas de enseñanza.

Los desafíos para la pos pandemia, son múltiples y complejos, implican reconocer diferentes necesidades: la de sostener una matrícula de estudiantes asediada por múltiples desigualdades; la de garantizar permanencia y egreso con calidad a quienes continúan cursando; la de combinar la presencialidad y la virtualidad con sentido pedagógico y factible de ser implementado en el contexto de crisis sanitaria; la de favorecer nuevos espacios de acompañamiento y socialización de experiencias docentes y de estudiantes; la de reconocer nuevas tareas y prácticas docentes sin lesionar derechos laborales previamente conquistados; la de garantizar ciudadanía política universitaria y mejorar los procesos de toma de decisiones en escenarios de crisis; la de evitar que las plataformas tecnológicas transnacionales avancen sin control sobre los datos sensibles de la población universitaria; la de articular investigación, docencia y extensión aún en escenarios de virtualización plena, en pos de un nuevo modelo pedagógico de prácticas integrales en la universidad.

De acuerdo a lo presentado en el trabajo, el escenario del año 2021 lejos está de resolverse únicamente con la

incorporación de más tecnologías de la información y la comunicación, sino que es necesario tomar decisiones que favorezcan otras maneras de pensar y propiciar la enseñanza y los aprendizajes, tal como otros autores han investigado y presentamos previamente en la introducción de este artículo. Para esto, consideramos central el desarrollo y coordinación de procesos formativos con los docentes, tendiendo hacia la conformación de una comunidad de pares, en los que se puedan compartir los saberes y prácticas disponibles y se pongan en diálogo en la producción de nuevas miradas, perspectivas y estrategias acordes a las necesidades y desafíos de la educación en este tiempo.

Sostenemos, además, que estamos ante una oportunidad para problematizar el modelo de transmisión basado en la lógica de la exposición oral y el rol pasivo de los estudiantes, que domina hasta hoy la enseñanza universitaria, y de proyectar prácticas integrales en las que la enseñanza, la investigación y la extensión encuentren a docentes, estudiantes y actores de la comunidad en una experiencia de construcción y producción compartida de conocimientos.

Para esto, es necesario dar cuenta que las prácticas de la enseñanza mediadas por tecnologías, en este caso, por los entornos virtuales, incluyen a su vez: las acciones vinculadas a la creación y adecuación de las propuestas en función del contexto y la modalidad; la producción de materiales; el seguimiento del aprendizaje; la coordinación de los procesos, pero también, las acciones vinculadas a la gestión y edición de las aulas; tareas de coordinación con otros espacios institucionales (Secretarías, Departamentos, Área de EaD, Programas) y la participación en jornadas de formación y capacitación con la finalidad de mejorar, adecuar y enriquecer las propuestas de enseñanza.

Vista desde la dimensión del trabajo, la práctica de la enseñanza, demandó más tiempo del habitual, hubo que conocer medios, dispositivos y entornos, aprender a usarlos para enseñar y comunicar, con el objetivo de construir aprendizajes en condiciones inéditas. La virtualidad incrementó el tiempo que los docentes dedicaron a sus tareas, situación que en condiciones de teletrabajo se vio complejizada por la superposición con tareas de cuidado.

La reconfiguración del acto educativo, de las prácticas docentes y de enseñanza, pueden ser una oportunidad para reflexionar sobre el rol de la Universidad en la comunidad y posicionar a la Educación a Distancia, hoy con fuerte impronta de y en la virtualidad, en la búsqueda y construcción de procesos de democratización que amplíen el derecho a la educación, en una perspectiva que reconozca el diálogo de saberes y prácticas y la producción compartida del conocimiento.

Como continuidad de este trabajo, que tiene carácter exploratorio e introduce a una serie de reflexiones respecto a enseñar y aprender en el marco de la crisis sanitaria, proponemos tres líneas posibles de indagación para próximos trabajos: una referida a los estudiantes y la

experiencia de cursada en el contexto de continuidad pedagógica; otra referida a los docentes y las condiciones de posibilidad de sus prácticas; y, una última, de revisión de los espacios virtuales y análisis de la implementación de las cursadas en el campus virtual.

Notas

¹ De acuerdo con la Resolución del Ministerio de Educación de la República Argentina no 2641/17 las universidades deben presentar un Sistema Institucional de Educación a distancia (SIED) para ofrecer propuestas educativas bajo la opción Pedagógica y didáctica de Educación a distancia, el mismo es evaluado y aprobado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Referencias

- [1] A. Astur, E. Flores, G. Isasmendi, F. Jakubowicz, M. Larrea, E. Lepore, M. Merega, N. Pazos and C. Puppo, "Políticas de educación superior en la pandemia: repertorios para la contingencia," *Integración y Conocimiento*, vol. 9, no. 2, pp. 131-147, 2020.
- [2] A. Artopoulos, "COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?," *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 11, no. 17, pp. 1-11, 2020.
- [3] H. Fardoun, M. Yousef, C. González-González and C. A. Collazos, "Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia," *Education in the Knowledge Society*, vol. 21, no. 17, pp. 1-9, 2020.
- [4] F. Pedró, "COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas," *Análisis Carolina*, vol. 36, pp. 1-15, 2020.
- [5] IESALC-UNESCO, "El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones." [iesalc.unesco.org](https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones). [Online]. Available: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones>. [Accessed: Dic, 03, 2020].
- [6] Presidencia de la República Argentina. [Argentina.gob.ar](https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobierno-dispuso-la-suspension-de-clases-licencias-para-mayores-de-60-anos-y-el-cierre-0). [Online]. Available: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobierno-dispuso-la-suspension-de-clases-licencias-para-mayores-de-60-anos-y-el-cierre-0> [Accessed: Dic, 03, 2020].
- [7] M. Zelaya, "Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina," *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, vol. 9, no. 10, pp. 142-170, 2020.
- [8] C. D. Expósito and R. G. Marsollier, "Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina," vol. 22, no. 39, pp. 1-22, 2020.

- [9] G. M. Gómez, M. de los Ángeles Miró, A. E. Stratta, A. B. Mendoza and L. Zingaretti, "La educación superior en tiempos de Covid-19: análisis comparativo México-Argentina," *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo-GIIST*, vol. 2, no. 2, pp. 35-60, 2020.
- [10] A. M. Fanelli, M. M. Marquina and M. Rabossi, "Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19," *Revista de Educación Superior en América Latina*, no. 14, pp.3-8, 2020.
- [11] M. Maggio, "Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación," *Campus Virtuales*, vol. 9, no. 2, pp. 113-122, 2020.
- [12] J. F. Escárzaga, J. G. D. Varela and P. L. M. Martínez, "De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes," *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, vol. 7, no. 14, pp. 87-110, 2020.
- [13] L. N. Gallo, "Acerca de los estudiantes que transitan nuestras aulas en tiempos de pandemia," *Universidad Nacional de Río Cuarto*, pp. 1-6, 2020. [Online]. Available: <https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/portal/acercadelos estudiantes.html>
- [14] H. Fernández-Sánchez, T. J. Gómez-Calles and M. P. Pérez, "Intersección de pobreza y desigualdad frente al distanciamiento social durante la pandemia COVID-19," *Revista Cubana de Enfermería*, vol. 36, pp. 1-15, 2020.
- [15] V. Gagliardi, "Desafíos educativos en tiempos de pandemia," *Questión*, vol. 1, 2020, doi: <https://doi.org/10.24215/16696581e312>
- [16] G. R. Ruiz, "Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado," *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, no. 3, pp. 45-59, 2020.
- [17] M. Naradowski and D. Campetella, "Educación y destrucción creativa en el capitalismo pospandemia," in *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, I. Dussel, P. Ferrante and D. Pulfer, Ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020, pp. 43-53.
- [18] J. L. Abreu, "Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis," *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, vol. 15, no. 1, pp. 1-15, 2020.
- [19] N. Hasan and Y. Bao, "Impact of 'e-Learning crack-up' perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of 'fear of academic year loss'," *Children and Youth Services Review*, vol. 118, pp. 105-114, 2020.
- [20] L. M. V. Barriga, "¿Virtualizar o precarizar? Consecuencias de la pandemia," *El Cotidiano*, vol. 35, no. 221, pp. 61-67, 2020.
- [21] J. Kohen, "El trabajo y la salud en tiempos de COVID-19. Mientras continúa la pandemia," in *Abordajes disciplinares sobre el COVID 19*. Ciudad de Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Consejo de Investigaciones, 2020, pp. 89-132.
- [22] A. Puiggrós, "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina," in *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, I. Dussel, P. Ferrante and D. Pulfer, Eds., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020, pp. 33-43.
- [23] M. Maggio, *Reinventar la clase en la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós Argentina, 2018.
- [24] M. C. Reviglio and M. C. Blanc, "La formación universitaria en tiempos de pandemia. Notas sobre encuentros sin cuerpos en el aula," in *Abordajes disciplinares sobre el COVID 19*. Ciudad de Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Consejo de Investigaciones, 2020, pp. 213-227.
- [25] L. M. Castillo, "Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia," *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 50, no. Especial, pp. 343-352, 2020.
- [26] M. López Ramírez and S. A. Rodríguez, "Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir," in *Educación y pandemia. Una visión académica*, H. Casanova Cardiel Coord., Ciudad Autónoma de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 103- 108.
- [27] A. De Vincenzi, "Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual," *Debate universitario*, vol. 8, no. 16, pp. 67-71, 2020.
- [28] E. Alonso y F. Torregiani, "La educación virtual en una propuesta de extensión universitaria: estudio de caso en el Área de Educación a Distancia de la FACSO-UNCPBA," in *La educación como práctica sociopolítica: prácticas escolares y no escolares que interpelan el sentido de educar: Actas del X Encuentro del Colectivo Argentino*, C. Caffarelli y A. Errobidart, Comp., Tandil: Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA, 2017, ISBN 978-950-658-440-5
- [29] G. Edelstein and A. Coria, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Kapelusz, 1995.
- [30] G. Edelstein, "Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza," in *Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria*. Ciudad de La Plata: FaHCE-UNLP, 2020.
- [31] G. Edelstein, "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo," in *Corrientes didácticas contemporáneas*, A. Camilloni, Ed., Ciudad Autónoma de

Buenos Aires: PAIDÓS, 1996, pp. 75-89.

[32] F. Gutiérrez Pérez and D. Prieto Castillo, *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Ciccus y Centro de Comunicación La Crujía, 1999.

[33] H. Tommasino and F. Stevenazzi, "Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República," *Revista +E versión digital*, no. 6, pp. 120-129, 2016.

[34] M. I. Peralta, "Prácticas extensionistas y autonomía universitaria," in *Qué Universidad necesitan los pueblos: a 90 años de la reforma universitaria 1918-2008*, I. Antognazzi y N. Redondo, Comp., Rosario: Edición del Grupo de Trabajo Hacer la Historia, 2009.

[35] C. Ginzburg, *El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik Editores, S.A., 1982.

[36] P. Bilyk, "Totalidades y paradigma indiciario," *Oficios Terrestres*, no. 33, pp. 50-63, 2015.

Información de Contacto de los Autores:

Florencia Torregiani

Del Valle 5737

Olavarría

Argentina

torregianiflorencia@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8499-916X>

Exequiel Alonso

Del Valle 5737

Olavarría

Argentina

exealonsol@gmail.com

<http://www.alonsoexequiel.com.ar>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7716-8440>

Florencia Torregiani

Profesora en Ciencias de la Educación (UNICEN). Esp. docente de Educación Superior y TIC (MEN/INFOD). Maestranda en Educación (UNICEN). Aux. Dip. y miembro del Área de Educación a Distancia (FACSO UNICEN).

Exequiel Alonso

Licenciado en Comunicación Social (UNICEN). Doctorando en Comunicación (UNLP). Becario doctoral (CONICET). Auxiliar Diplomado Facultad de Cs. Sociales (UNICEN). Miembro del Área de Educación a Distancia (FACSO UNICEN).