

e-book

ISBN 978-987-688-554-6

Innovación curricular en Educación Superior

Diseños, implementaciones, evaluaciones en y del currículo

Ana Vogliotti (Coord.)

Mariana Gianotti, Yanina E. Boatto, María Luisa Ledesma,

Marhild L. Cortese y Gabriela A. García (Comps.)

Innovación curricular en educación superior : diseños, implementaciones, evaluaciones en y del currículo / Ana Vogliotti... [et al.] ; compilación de Mariana Gianotti... [et al.]. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2023.
Libro digital, PDF - (Innovaciones pedagógicas y curriculares)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-554-6

1. Educación Superior. 2. Universidades. 3. Formación Docente. I. Vogliotti, Ana. II. Gianotti, Mariana, comp.

CDD 378.199

2023 ©

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: *octubre de 2023*

ISBN 978-987-688-554-6

Fotografías: *Lic. Cecilia Grosso y Lic. Verónica Barbero.*



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.
http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

Territorialización de las prácticas educativas de la universidad: condiciones durante la educación remota de emergencia

Verónica Lucía Pugliese Solivellas¹, Ana Lucía Pizzolitto² y Viviana Macchiarola³

Resumen

El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación mayor, denominado 'La puesta en acto de programas educativos. La territorialización de las actividades académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto'⁴ . El objetivo particular de este trabajo es describir las condiciones institucionales y pedagógicas que mediaron las prácticas de territorialización (prácticas so-

1 Verónica Lucía Pugliese Solivellas: Licenciada en Ciencias de la Comunicación; Docente e investigadora; Ayudante de primera en Introducción al Planeamiento y Teoría del Desarrollo; Beca CONICET en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE) - Universidad Nacional de Río Cuarto; vlpugliese@hum.unrc.edu.ar

2 Ana Lucía Pizzolitto: Doctora en Ciencias de la Educación; Licenciada en Psicopedagogía; Docente e investigadora; Ayudante de primera en Seminario de Investigación Psicopedagógica y Metodología de la Investigación en Ciencias sociales; Pedagogía y Seminario Introductorio al Campo Profesional; Colaboradora profesional en el Área de planificación y evaluación institucional - Universidad Nacional de Río Cuarto; alpizzolitto19@yahoo.com.ar

3 Viviana Macchiarola: Doctora en Educación; Especialista en Docencia Universitaria; Docente e investigadora; Directora del Proyecto de investigación 'La puesta en acto de programas educativos. La territorialización de las actividades académicas en la Universidad Nacional de Río Cuarto' (SeCyT-UNRC); Profesora titular en las asignaturas Planeamiento Institucional y Seminario de Investigación; Coordinadora del Área de planificación y evaluación institucional - Universidad Nacional de Río Cuarto; macchiarolav@gmail.com

4 Proyecto aprobado en la Convocatoria a Programas y Proyectos de SeCyT - UNRC. Resolución N°083/2020

ciocomunitarias, actividades y proyectos de extensión, voluntariados universitarios, etc.) en el nivel superior durante el periodo del aislamiento por la pandemia del COVID 19, en el marco de las recontextualizaciones que han acontecido debido a la educación remota de emergencia. Entendida la educación universitaria desde una perspectiva de integralidad de funciones y comprendidas las prácticas de territorialización como procesos de colaboración, aprendizaje, participación, intercambio e interacción entre actores territorialmente definidos, algunas preguntas que orientan el estudio son: ¿Cómo fueron las prácticas de territorialización durante la educación remota de emergencia? ¿Se readecuaron las prácticas educativas de territorialización? ¿Qué condiciones pedagógicas incidieron? ¿Cómo incidieron las condiciones institucionales? ¿Emergieron nuevos escenarios y modalidades de las políticas de territorialización?

Para responder a estas preguntas, llevamos a cabo un estudio interpretativo, mediante el análisis de entrevistas narrativas a: secretarios/as de extensión de las cinco facultades que conforman la UNRC, docentes responsables de prácticas de territorialización y; actores a cargo de programas, proyectos de territorialización del área central.

Los aportes intentan sistematizar qué nos dejó la pandemia como saberes, métodos, creaciones y también como pendientes en las prácticas de territorialización para seguir co-creando y planificando innovaciones.

Palabras clave: Prácticas de territorialización – Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras - Tecnología de la Información y la Comunicación – Universidad.

Abstract

This paper is developed within the framework of the major research project: 'The implementation of educational programs. The territorialization of academic activities at the National University of Río Cuarto'. The particular objectives of this work are: to describe the institutional and pedagogical conditions that mediated territorialization practices (socio-community practices, extension activities and projects, university volunteering, etc.) at the higher level during the period of isolation due to the pandemic of COVID 19, in the framework of the recontextualizations that have occurred due to emergency remote education. Understanding university education from a perspective of integrality of functions and understanding territorialization practices as processes of collaboration, learning, participation, exchange and interaction between territorially defined actor. Some questions that guide the study are: ¿What were territorialization practices during emergency remote education like?; ¿Were the educational practices of territorialization readjusted?; ¿What pedagogical conditions influenced?; ¿Did new scenarios and modalities of territorialization policies emerge?

To answer these questions, we conducted an interpretive study, using the analysis of narrative interviews with: extension secretaries of the five faculties that make up the National University of Río Cuarto; teachers responsible for territorialization practices; actors in charge of programs, territorialization projects of the central area.

The contributions try to systematize what the pandemic left us as knowledge, methods, creations and also as pending in territorialization practices in order to continue co-creating.

Keywords: Territorialization practices - Facilitating and hindering conditions - Information and communication technology - University.

Territorializar en pandemia: ¿ahora es cuando?

Desde marzo de 2020 a esta parte decir que asistimos a cambios inusitados, imprevistos y con más incertidumbres que certezas, se volvió una frase ¿tranquilizadora? de ese presente. Escenario que se presentaba por demás caótico y complejo. Hoy, con varios análisis, algunos aprendizajes, tiempos y espacios para la reflexión en el camino, quizás podemos hacer más y quizás otras preguntas acerca de la universidad y las modalidades de enseñanza durante la pandemia, los roles y funciones asumidas, los vacíos, los desafíos que aún tenemos por delante.

En relación a la actuación de las universidades, Falcón (2020) indica:

El sistema universitario argentino guarda a la autonomía y autarquía de las instituciones universitarias, en su ADN institucional, pero la multiplicidad de reacciones no dependió solamente de las diferencias institucionales, regionales, o de las capacidades tecnológicas instaladas. Sino también de la creatividad universitaria para generar esas respuestas y del compromiso de instituciones y sus comunidades, particularmente estudiantes y docentes, que vieron modificarse sus circunstancias para seguir relacionados en torno a la idea de universidad abierta y convocante al conocimiento (p. 23).

Las preguntas de la convocatoria para el presente Congreso, en el marco del sub-eje 3.b ‘Contexto de pandemia y pos-pandemia. La virtualización de la presencialidad en la implementación curricular: sus aportes, consecuencias, problemas, dificultades, obstáculos y riesgos’, nos llevan a reflexionar acerca de qué rescatamos de la virtualización académica generalizada, con qué limitaciones significativas nos encontramos, qué consecuencias identificamos de estos procesos remotos en la enseñanza y el aprendizaje, qué iniciativas para qué desafíos a corto y mediano plazo; entre otras. Podemos decir que la propuesta no es formular respuestas sino disparadores para pensar y debatir, como reconocimiento de las sorpresas ante lo inesperado y como desafíos aún pendientes.

Mucho se escribió y se pensó respecto a cómo nombrar a este tipo de enseñanza. Quizás porque se trataba de ‘desbautizar el mundo’ como dice poéticamente Juarroz (1958), ‘sacrificar el nombre de las cosas’. Hedges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), definen a esta nueva modalidad como enseñanza remota de emergencia (ERE) y encontramos en la definición una clave para pensar que las propuestas fueron - ¿y son? - provisionales:

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 (p. 17).

Queremos detenernos en esta oportunidad también en el concepto de enseñanza, recuperando un escrito del pedagogo Carlos Skliar, que abona a las concepciones necesarias para reflexionar sobre la enseñanza y su vinculación con los problemas sociales: «enseñar como señalar, no como acusación de ignorancia: señalar lo más lejano y lo más próximo, darse cuenta de lo mínimo y olvidar lo absoluto, mirar hacia los lados como quien se sumerge en turbulencias» (2022). Y ante esto la pregunta: ¿Cuándo se pudo, se quiso mirar hacia los lados durante la pandemia?

Complementar esta idea con los aportes de Freire (1973), y entendida la educación universitaria desde una perspectiva de integralidad de funciones, decimos que educar no es la transferencia de conocimientos, sino el acto colaborativo de construcción de conocimiento nacido de la praxis transformadora. En el proceso de aprendizaje, solo aprende verdaderamente aquel que se apropiá de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de utilizar lo aprendido-aprehendido, en las situaciones existenciales concretas:

El conocimiento, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere una acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer (p. 28).

Las prácticas de territorialización (prácticas sociocomunitarias, proyectos de extensión y voluntariados universitarios, programas de vinculación y actividades en el territorio) aparecen como una forma posible de esa presencia transformadora, oportunidades para la reinención, en palabras de Freire.

La puesta en acto como un camino para describir las prácticas de territorialización

En relación a la *teoría de la puesta en acto* de las prácticas de territorialización, nos valemos de cierto consenso que hay, avalado por numerosos estudios, en relación a qué políticas y programas educativos no se ejecutan fielmente desde una lógica *top down* sino que sufren modificaciones, recreaciones e interpretaciones en sus procesos de puesta en acción, poniéndose en cuestión el propio concepto de implementación (Ball, 2002; Andretich, 2017; Bocchio, Grimberg. y Villagran, 2016; Elmore, 1996; Melendez y Yuni, 2018; Almandoz, 2008; Beltrán LLavador, 2006; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

La puesta en práctica de las políticas implica, entonces, procesos creativos de interpretación y traducción, es decir la recontextualización -a través de la lectura, la escritura y el diálogo- de las abstracciones de las ideas políticas en las prácticas contextualizadas. En un mundo revuelto, con la educación presencial puesta en pausa, creemos que indagar estas recontextualizaciones, modificaciones, adecuaciones de las prácticas de territorialización abre un escenario que merece poder leerse e interpretarse, o al menos sistematizarse.

Ball (2002, 2012) identifica diversos contextos -de influencia, de producción del texto, de la práctica, de los resultados y de la estrategia política- en el ciclo de las políticas. En cada contexto hay disputas, compromisos, acciones no planificadas. Están débilmente acoplados y no hay una sola dirección o flujo de información entre ellos. Retomaremos, particularmente en este proyecto el *contexto de la práctica*, en el que las políticas son recreadas e interpretadas sufriendo cambios o modificaciones. Son rechazadas, seleccionadas, ignoradas, mal entendidas en función de diversas condiciones incidentes.

Metodología

Partimos de un enfoque interpretativo, buscando la comprensión de la realidad, captando los significados sociales a partir de las perspectivas de los actores de la comunidad educativa que llevan adelante prácticas de territorialización.

El propósito principal fue entonces conocer, describir e interpretar, para diagnosticar y también proponer, a partir de la perspectiva de los docentes y actores que participan de la gestión institucional, las condiciones de la puesta en acto de las prácticas de territorialización durante la pandemia, identificando condicionantes y readecuaciones en las interacciones intersubjetivas y estrategias emergentes.

La recogida de información flexible, mediante el análisis interpretativo y la comprensión sensible como características fundamentales de lógicas de investigación cualitativas, posibilitaron, como plantea Kornblit (2004), acceder a las significaciones otorgadas por los propios actores sociales, a los hechos estudiados a partir de sus propias explicaciones.

Como instrumentos de recolección de datos, realizamos entrevistas en profundidad y análisis documental. Los entrevistados fueron: autoridades de cada facultad con relación a la temática (secretarios/as de extensión de las cinco facultades); docentes responsables de prácticas de territorialización (se seleccionarán ocho docentes de las cinco facultades, según hayan desarrollado prácticas o proyectos de territorialización durante la pandemia); actores responsables de programas, proyectos y secretarías del área central (Secretario de Extensión y Desarrollo Territorial, Secretario de Planeamiento y Relaciones Institucionales, responsables de programas institucionales con perspectivas de territorialización como son Universidad Barrial, Programa Educativo de Adultos Mayores, Observatorio de Derechos Humanos, Consejo Social, Vinculación Tecnológica).

Las entrevistas asumieron un carácter narrativo posibilitando que los entrevistados pongan al descubierto aspectos subjetivos de su experiencia que difícilmente llegarían a apreciarse de otra manera, reconstruyendo su historia pasada y evidenciando el sentido que le atribuyen a lo vivido. La siguiente tabla sintetiza la distribución de las mismas.

Tabla 1. Unidades de observación y cantidad de entrevistas

Rol del entrevistado	Cantidad de entrevistas
Secretarios de Extensión de cada una de las facultades	5
Docentes con experiencia en prácticas de territorialización	8 (al menos uno por cada Facultad)
Actores responsables de programas, proyectos y secretarías del área central	8
Total	21 entrevistas

En la etapa de tratamiento de los datos, se procedió a partir de la modalidad restitutiva, reproduciendo las palabras de los entrevistados o textos de los informes casi sin mediar interpretación por parte del investigador. También la modalidad analítica, identificando y comparando categorías que organizan las entrevistas para identificar perspectivas y condiciones comunes y divergentes en los actores entrevistados (Kornblit, 2004). Para eso, el proceso de codificación fue abierto en un principio, buscando luego las propiedades y dimensiones que permitan afinar y profundizar las categorías emergentes que abrieron luego a un proceso de reducción en categorías centrales.

Resultados preliminares: sorpresas y desafíos pendientes

Claramente, con «resultados preliminares» aludimos a la idea de que estas aproximaciones se hacen con anterioridad a aquellos que podremos tener luego como «resultados finales». Pero además, diremos que son «parciales», pues en el presente trabajo se retoman solo las condiciones institucionales y pedagógicas. Las mismas deben entramarse y pensarse en relación con las condiciones comunicacionales, aspectos que no serán abordados en este trabajo. Son, en definitiva, aproximaciones ya que entendemos que la socialización y el intercambio con otros docentes, investigadores, graduados, estudiantes en el marco del I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior y III Congreso sobre Educación enriquecerán estos avances actuales.

Condiciones institucionales: entre alteraciones y creaciones en el camino

Para comenzar, se reconoce que la pandemia como contexto implicó diversidad de compromisos, acciones no planificadas además de pausas y modificaciones en las prácticas educativas y también en las acciones de territorialización de las universidades

Frente a la continuidad de sus principales responsabilidades y obligaciones, como entidad educativa de nivel superior, las políticas y proyectos fueron re-creados y re-interpretados sufriendo cambios o modificaciones.

En cuanto a la función de extensión, las universidades en Argentina, como instituciones con un importante anclaje territorial en todas las regiones del país, «ampliaron sus capacidades de intervención socio-comunitaria, para cumplir con su función social también desde actividades de investigación como diversas y variadas formas de extensión y transferencia de conocimientos» (Didriksson, Álvarez, Caamaño, DelValle, Perrotta, Caregnato, Miorando, 2021, p. 70)

En un estudio local, denominado ‘El Gran Río Cuarto (GRC) en la emergencia socio-sanitaria. Impactos locales del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)’, las investigadoras Macchiarola y Bustos plantean que la pandemia implicó para los 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» (2021, p. 563). Explican las autoras que «la planificación adquirió un estilo pragmático y comunicativo que, desde el sentido de los actores/as, significó respuestas consensuadas y operativas, en el marco y dirección de los principales objetivos estratégicos de la institución» (Macchiarola y Bustos, 2021, p. 567).

A partir de las entrevistas realizadas, como condiciones institucionales obstaculizadoras para el desarrollo de las acciones y proyectos de territorialización, los actores universitarios mencionan las pocas posibilidades de adecuación de las políticas; las características de los sistemas informáticos; así como mayor trabajo y esfuerzo. Como condiciones facilitadoras,矛盾oriantemente con la primera obstaculizadora mencionada, se indica que hubo amplios niveles de adaptabilidad y flexibilidad de las políticas; posibilidades para la planificación de acciones en el corto plazo así como nuevos formatos para la toma de decisiones y readecuación de las prioridades.

Como primera condición obstaculizadora, se nombra el contexto de las prácticas y la imposibilidad de llevar a cabo la totalidad de las actividades a través de la virtualidad:

Muy poco territorio en aquel momento que estaban todas las limitantes y eso generó algún tipo de inconveniente de poder participar porque las necesidades están en el territorio, no se puede hacer un proyecto de huerta o de atención alimentaria vía Zoom, eso necesitás estar en el territorio... (Secretario 7⁵).

Cecchi y Oyarbide (2020) señalan que, en el marco de la autonomía, este tipo de prácticas requieren de la construcción de una decisión política institucional, de involucramiento crítico y sostenido con las problemáticas relevantes.

En otras experiencias era como imposible pensar de llevar a cabo prácticas, como es el caso de M. que era la de sostener un jardín maternal en un sector vulnerable de la ciudad, era imposible ir al barrio y estar en el jardín entonces bueno esa no se hizo y se pospone hasta que se pueda (Docente 11).

Nos pasó el año pasado, hubo colegios que pudieron adaptarse más a la virtualidad que otros, pero de igual manera en esos momentos no estaban las condiciones para realizar la capacitación (...) tenían otras necesidades y problemáticas (Secretario 6).

El año pasado no lo pudimos hacer, por un lado, por lo que nos sorprendió el tema de la virtualidad, pero por sobre todo porque las escuelas estuvieron cerradas y todo era virtual, y la verdad que también estaban como muy agobiados, entonces era como otra cosa más. Sí, este año pensar en la presencialidad era imposible, ni siquiera también en la posibilidad de hacerlo virtual... a la llegada de las escuelas o las instituciones, porque las propias instituciones estaban desbordadas y no era digamos...propicio, porque incluso estaban tratando de ver que no se fueran los estudiantes (Docente 11).

La importancia que adquirieron los sistemas de información y comunicación para el desarrollo de las funciones de la educación superior no requiere demasiada explicación ni argumentación. Asimismo, la ejecución de las actividades y el desarrollo de las acciones en total virtualidad expuso una problemática que ya había sido detectada y analizada en el marco del proceso de autoevaluación y evaluación externa desarrollado entre los años 2018 y 2019 en la UNRC. Se menciona en dicho informe a partir de los debates acontecidos en la Asamblea Universitaria para dar aval al informe de autoevaluación:

Atento al análisis efectuado, se coincide en que no son suficientes ni se hallan actualizadas las tecnologías de información y comunicación, y que se debe extender la conectividad a todo el Campus Universitario. Se acuerda también en la necesidad de informatizar los circuitos administrativos y de implementar sistemas informáticos integrados como cuestiones prioritarias. Se propone desde esta Comisión se lleven adelante las líneas de acción expresadas en el PEI, tomando como eje el “Programa de fortalecimiento de las tecnologías de la Información y la Comunicación”, considerando además la inclusión de los siguientes puntos:

- Incluir a toda la planta de trabajadores a los sistemas informáticos, en todos los niveles, y en todos los aspectos de la comunicación.
- Proyectar un sistema de acceso abierto a los datos relevantes para el desarrollo de las

5 Se indica el rol de cada entrevistado y el número identifica la entrevista realizada. No se consigna ni el nombre ni la Facultad o área de dependencia de cada uno, a fin de preservar el anonimato de la persona consultada.

distintas actividades universitarias. - Adoptar sistemas informáticos que permitan la integración con todo el sistema universitario nacional (Informe de Autoevaluación)⁶

Como un ejemplo de esto que ya se evidenciaba, uno de los entrevistados advierte:

cambiemos los sistemas de información que tenemos, no funcionan, no están a la altura de lo que hace falta, no son eficientes y tomemos cosas que ya están probadas. Ese es un punto que a nosotros claramente nos manifestó la pandemia. Hay muchas tareas o servicios que se prestan que no necesitan presencialidad (Gestión 26).

Además, durante la modalidad remota de emergencia, la parte humana que trabaja con esos sistemas, trabajó más y con mayor esfuerzo:

En términos de equipo de trabajo implicó, cuando se retomó, al poco tiempo que se retomó una semi presencialidad de las actividades administrativas y demás, implicó un esfuerzo adicional. O sea, yo creo que la mayoría del equipo terminó trabajando mucho más de lo que se trabajaba en presencialidad y muy probablemente, hay problemas en cuanto a la desconexión del trabajo, en donde muchos miembros del equipo estábamos pendientes de las tareas en un rango horario que excedía por mucho al rango horario tradicional... (Gestión 26)

En el trabajo anteriormente citado de Macchiarola y Bustos también se reflexiona sobre este aspecto, reconociendo que el sostenimiento de actividades en modalidad remota de emergencia «es un beneficio para los/as 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.)» (2021, p. 567).

Como una apuesta a pensar este evento mundial en clave formativa, y en relación a los postulados de Bruner (1997), en cuanto a su invitación a pensar acerca de los límites, decimos que «los límites de nuestras predisposiciones mentales inherentes se pueden trascender recurriendo a sistemas simbólicos» (p. 37). La pandemia como invitación al cambio demandó ese salto de innovación y, en todo caso, nos queda preguntarnos cómo encauzar esos aprendizajes.

Entre las condiciones institucionales que facilitaron las prácticas de territorialización durante la educación remota, se menciona el desarrollo de nuevos formatos para la toma de decisiones:

Nos cruza la pandemia y dijimos que cada mesa elija 1, 2 o hasta 3 representantes o un titular y un suplente según los niveles de vínculo y madurez de articulación institucional, que era algo que no había ejercicio. Se hizo lo que se llama la mesa de referentes. Y nos empezamos a juntar, al principio de la pandemia eran reuniones semanales, todos los miércoles a las 3 de la tarde, porque no sabíamos qué hacer. Eso llevado a 1 año y medio de pandemia, hoy se siguen haciendo las reuniones de las mesas territoriales más menos una vez al mes y cada 15 días, a veces 21, la reunión de mesa de referentes, y esa es la forma de articular. Cuando nos dimos cuenta, es un paquete de acciones (Gestión 3).

6 Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/descargar/informe-autoevaluacion.pdf>

Podemos pensar aquí en la noción de gobernanza ante lo social como cambiante, impreciso, poliédrico (Gutierrez, 1998), ese modelo que implica el «ejercicio de la autoridad en la adopción de decisiones sobre asuntos fundamentales que hacen al diseño y al funcionamiento de sistema de educación superior y de sus instituciones» (García de Fanelli, 2018 en González 2021). «Ball nota que el modelo jerárquico de gobierno pierde su centralidad, a medida que los gobiernos intentan solucionar problemas cada vez más complejos a través de nuevos métodos que permiten a los innovadores crear respuestas creativas» (Eggers, 2011, citado en Ball, 2012, p. 17, en Beech y Meo, 2012, p. 6). Los autores agregan que estas nuevas formas de gobernanza implican la participación de «nuevas voces» en la producción de políticas y de nuevos «conductos» a través de los cuales los distintos actores se relacionan y las políticas se crean, dando lugar a modos de gobierno inestables y tentativos (Beech y Meo, 2012).

Esta condición, además, se relaciona con la posibilidad de planificación de acciones en el corto plazo:

Lo que hemos hecho, tener las reuniones semanales, quincenales, nos permitieron hacer balances periódicos y reprogramaciones. Entonces han sido muy realistas las expectativas planteadas, por eso se cumplieron (Gestión 3).

Matus (1984) postula que «el plan de plazo más corto es la medida de la acción concreta que permite valorar la ejecución de los planes de plazos más extensos» (p.43) y si bien no es la forma de planificación que suele privilegiarse, los actores la valoran como la manera posible en el marco de la coyuntura.

Otro punto facilitador, advertido a su vez y contradictoriamente como obstaculizador -ya mencionado-, fue cierta facilidad para la readecuación de las políticas y programas:

Hicimos, fue una cuestión más de tipo asistencial, de urgencia. Decíamos que había que lavarse las manos y en los barrios no había jabón, entonces con ingeniería se hicieron talleres de fabricación de jabón líquido en el territorio. Fueron acciones muy puntuales. Después se fue trabajando más en capacitación, en poder adaptar las cuestiones sanitarias a la realidad de esas barriadas. Y en esas acciones fuimos identificando diferentes problemáticas, la alimentación fue un problema, la educación, la sanidad, la violencia. Y tratar de dar respuesta. Y las respuestas principalmente se hicieron en principio a través de 2 instrumentos que son nuevos y de fácil ejecución en tiempo y forma (...): la universidad barrial es un instrumento que te da mucha factibilidad de respuesta rápida, entonces se hizo mucho esto de trabajarla a través de la universidad barrial, después más a mediano tiempo se trabajó con proyectos de prácticas socio comunitarias. Como ya pasó casi un año y medio ya lo empiezan a ver desde la asignatura como alternativas de prácticas. Sin necesidad de que sean prácticas socio comunitarias, sino que sean prácticas de las asignaturas. Se fue avanzando en el tema de articulación, y fueron las dos herramientas que tuvimos más útiles de poder llevar a la práctica (Gestión 3).

Cecchi y Oyarbide (2020) aseguran que «cuando la práctica situada en las coordenadas espaciales que definen cada territorio en sus relaciones sociales, vinculares y conflictivas, se retrae de la mayor parte de las actividades académicas, aparece una oportunidad quizá única, de resignificar sus sentidos y poner en primer plano su misión social» (p.107). Esa misión social exigió ser creativos para rediseñar las ejecuciones, incluyendo los espacios para la reflexión sobre el cómo de la puesta en acto de las políticas:

se propusieron la readecuación de la mayoría de las prácticas, sólo una decidió no desarrollar actividades de las seis que tenemos, y en varios casos, en tres casos, se propuso realizar actividades presenciales, en las organizaciones (...) se consideró que si en la facultad habilitamos actividades presenciales curriculares de grado, como los prácticos de laboratorio, o las salidas de campo, también teníamos que ofrecer las condiciones institucionales para que las prácticas sociocomunitarias se pudieran hacer presencialmente algunas cosas, en realidad los formatos fueron más bien mixtos de las prácticas, pero bueno, se apoyó desde la facultad en los casos en que era viable y tenía posibilidad de desarrollar alguna práctica presencial que se pudiera hacer, sobre todo porque nosotros tenemos pocos estudiantes en la mayoría de las asignaturas en las que participan (Docente 10).

Ahora con la pandemia, por ejemplo, tuvimos que hacer un análisis de todos los proyectos de extensión y cuál fue el estado en el cual se encontraban, recopilamos la información y tomamos la decisión de que aquellos que no pudieron finalizar darles hasta octubre de este año para su finalización; claramente hubo un acuerdo global, incluso una redistribución del presupuesto si querían hacerlo (Gestión 1).

Condiciones pedagógicas: interpretar el pasado reciente para poder hacer en el futuro inmediato

Como se evidencia, el rol de las prácticas de territorialización durante la pandemia fue desafian- te, «retador al enfrentar escenarios formativos muy distintos a los que venía manejando», indican Rodríguez, Sojo y Téllez (2021). Pero agregan:

La crisis actual representa una oportunidad para reinventar la integración del proceso formativo, liderado por la extensión universitaria. Su aportación a la sociedad es importante para salir de cualquier crisis, considerando que no hay mejor programa social que aquel que genere la formación sostenible del profesional universitario (2021, p. 265).

Fue evidente, a partir de las entrevistas realizadas la priorización de algunas actividades docentes frente a otras, donde quedaba cada vez más claro, con el paso de las semanas y meses, que abordar ese todo que se realizaba en la presencialidad sería difícil. Aunque la transición a la educación remota de emergencia abrió una ventana de oportunidades en términos de innovaciones pedagógicas y mayor flexibilidad, los docentes con menos experiencia en esta modalidad se enfrentaron a aprendizajes para adaptarse plenamente a los entornos virtuales. Además, hubo una mayor carga de trabajo: «las estimaciones sugieren que preparar e impartir la enseñanza en línea requiere el doble de tiempo y la necesidad de estar en constante comunicación con la clase lleva a una mayor dedicación de tiempo por estudiante» (Cavanaugh, 2005 citado en documento de UNESCO 2020).

Las dificultades que yo encuentro en lo personal son: los problemas de comunicación, la sobrecarga de la docencia, el tener que estar haciendo un montón de cosas y en ellas hay que pensar y dedicar tiempo (Docente 16).

«Es cada docente quien debe tomar todas y cada una de las decisiones en todos los niveles de funcionamiento: es quien construye el entorno en línea; quien orquesta todo lo que sucede allí; quien genera y modera las actividades del día a día; quien decide qué pasa con los/as estudiantes,

por dónde van, qué hacen» (Tarasow, 31; 2021). Y, como también alerta Tarasow: sigue pendiente la discusión institucional acerca de cómo se consideran esos roles y funciones de los/as docentes en línea del nivel superior.

Sinceramente el año pasado (2020) nos sobrepasó la situación, primero porque no sabíamos cómo íbamos a abordar la situación desde el punto de vista de nuestra práctica docente, no estábamos del todo preparados para esa situación, entonces como que al principio del 2020 como que nos agarró muy fríos, tuvimos que poner mucho énfasis en ver cómo íbamos a dictar contenidos y demás; la práctica, encima en situaciones de restricciones fuerte, obviamente no se pudo hacer... (Docente 21).

(...) con esta cuestión de pandemia y en esta premura de cómo dábamos la asignatura, fue como un tsunami que nos pasó por encima, decidimos no desarrollarla (a la práctica sociocomunitaria). Era complejo que los estudiantes estuvieran en la calle cuando en realidad nos pedían que estuviéramos adentro era una responsabilidad que uno debía afrontar como docente y la verdad es que no estábamos para hacernos cargo de la misma. Por eso decidimos no realizarla pero pese a eso desde la cátedra siempre tuvimos una afinidad con este tipo de prácticas (Docente 12).

En otro estudio local llevado a cabo durante el 2020, a partir de encuestas a estudiantes y docentes, se concluía que los cambios curriculares más significativos que los docentes tuvieron que realizar en el pasaje de la educación presencial a la educación virtual fueron: «cambios 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%)» (Macchiarola, 2022)

A parte de ello, el valor asignado a determinadas prácticas más que a otras, colabora en el día a día de la priorización y más aún en momentos complejos, imposibilitando dedicar tiempo a las actividades de territorialización:

Quizás lo que más obstaculiza o ha obstaculizado en nuestro caso, es en nuestra facultad me parece, el valor otorgado a determinadas prácticas digamos, por nuestros docentes. Como te decía yo, esta impronta más científica, donde muchos docentes son investigadores de CONICET con mínima dedicación en la facultad, una cuestión, así como histórica ;no?, de tradición, es más importante la investigación que la docencia, es más importante la investigación que la extensión, es más importante la formación científica que la formación docente, creo que va movilizando mucho eso (Docente 10).

Nosotros desde la mesa de PSC siempre hemos hablado con colegas, mostrándoles lo que uno hace, todos se entusiasman, pero después cuando uno les muestra la convocatoria para llevarlo a la práctica queda todo en la nada. Una cuestión que cuesta mucho es darle la importancia que tiene la práctica al momento de la evaluación queda como una actividad más y las notas que valen es la de los parciales entonces pierde importancia. (Docente 12).

Por el contrario, aquellas condiciones que posibilitaron, desde los actores dedicados a la gestión de programas y proyectos, el desarrollo de al menos algunas instancias de vinculación y acción te-

rritorial con objetivos de formación y capacitación atendiendo a ciertas necesidades y demandas, a partir de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC):

(...) los ejes fuertes que se priorizan son las instancias de capacitación, que es lo más posible de hacer en este contexto (Gestión 5).

La virtualidad si bien no es algo que nos guste tanto, porque entendemos que los talleres de oficios en general son más de manipulación de las herramientas, y que está bueno que se pueda hacer eso presencial para adquirir mejor el conocimiento, la virtualidad nos permitió poder abrir un poquito más los horizontes (Gestión 24).

La versatilidad para intervenir en diferentes espacios, facilitó la vinculación sincrónica y asincrónica, favoreciendo la resignificación del aprendizaje, entendiéndolo desde la ubicuidad (Echegaray, del Valle Merlo y Wortman 2021).

En cuanto a los docentes, reconocen que este contexto dio lugar al trabajo en red, dentro de la propia universidad como a nivel externo, favoreciendo vínculos y relaciones con docentes de otras latitudes:

A esta red la iniciamos en el 2020 como un proceso de respuesta a ideaciones a tomar luego de estos procesos de retroalimentación que uno tiene por las actualizaciones de las carreras. Específicamente la de contador público nos exigió pensar estrategias para vincular a la facultad de ciencias económicas con el territorio de Río Cuarto y la zona porque nuestras tres carreras tienen estudiantes que vienen de afuera entonces esa vinculación que se inicia con una red digital con los municipios, permite después también generar proyectos de investigación y de extensión de la universidad y de la facultad en ese territorio para que los chicos estando en sus lugares de orígenes se puedan involucrar en las cátedras y tengan igual acceso que los que pueden ir presencial a la universidad en el marco de esta situación de Covid. Pero bueno todo eso lleva un trabajo institucional, que se decidió empezar luego de la acreditación de la carrera de contador público el año pasado (Gestión 6).

Lo que empezamos a hacer desde la educación física y pensando a la PSC como parte de esos procesos de transformación social de la universidad es armar una red, nos vinculamos con las organizaciones sociales por ejemplo con la de educación física y recreación a nivel nacional y a nivel latinoamericano y empezamos a pulsar acuerdos a nivel internacional con aquellas universidades que tienen trabajos territoriales. Estamos trabajando en eso, articulamos con organizaciones de Argentina, Chile, Bolivia, Venezuela, Perú y Cuba. Es re lindo trabajar así, nos ha incentivado, nos ha movilizado y nos rebrota el sentido de las cosas, (...) Cuando se vuelva a la presencialidad vamos a estar armados y posicionados para salir a dar batalla. (...) Por eso siempre buscamos armar redes, solos no vamos a cambiar nada, es todo a partir de la sumatoria de acciones y del trabajo colectivo (Docente 16).

Las redes fortalecen el trabajo interdisciplinario e intersectorial siendo, de ese modo, formas organizativas apropiadas para abordar la complejidad de los problemas del territorio.

Apurar algunas reflexiones para que no se nos escapen

Escribimos esta presentación con la luz primaveral del primer año de retorno a la presencialidad luego de la pandemia del COVID19 y aún discutiendo si estamos en la *post* o en la *peri* pandemia. 'Nada ha cambiado y sin embargo todo existe de otra manera' nos decía Sartre (1938) en 'La Náusea' hace un poco menos de cien años. El retorno, mirado en un sentido crítico, nos ha dejado aún con reflexiones pendientes y preguntas que no terminamos de responder que llegaron otras. Lo que sigue son apreciaciones a partir de estas condiciones detalladas, que buscan servir, sobre todo, como sistematización de las experiencias antes que se nos escapen:

- Sistematizar las experiencias, los avances y los descubrimientos, dedicar tiempo y recursos a seguir pensando los impactos de la enseñanza remota de emergencia.
- Generar bancos de narrativas transmedia (Scolari, 2010) de todo lo producido durante el 2020 y el 2021 a partir de trabajo colaborativos en red que articulen actores de la comunidad participantes y no participantes de aquel proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Promover grupos de diálogo y abordaje multidisciplinarios en los que podamos evaluar colectivamente las prácticas universitarias y los desafíos pendientes. Retomar modelos de gobernanza o decisionales que se hayan gestado durante la pandemia y ponderar sus avances, aquí la innovación pedagógica cobra especial sentido.

Referencias bibliográficas

- Almundoz, M. R. y otros. (2008). *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires, Argentina: Santillana - OEI.
- 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*, 2 pp. 1-16. Recuperado de: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10479>
- Ball, S. J. (2002). «Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica» en *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). «Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina» en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Beltrán Llavador, F. (Coord.) (2006). *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Miñó y Dávila Editores.
- Bocchio, M., Grimberg, S. y Villagran, C. (2016). «Recepción y puesta en acción 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>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Cecchi, N. H. y Oyarbide, F. (2020). «Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas» en *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 4, 4.

- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Didriksson, A.; Álvarez González, F. J.; Caamaño-Morúa, C.; Del Valle, D.; Perrotta, D. V.; Carenegnato, C. E. y Sfredo Miorando, B. (2021). «Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo» en *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS), 33, 2, pp. 53-91. Recuperado de: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.421>
- Echegaray, M. C.; Merlo, I. del V. y Wortman, F. (2021). «“Hacer” universidad pública en pandemia: Reflexiones en torno a la desigualdad desde la experiencia docente en la Universidad Nacional de San Juan» en *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 6, 1, pp. 1-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev.36.026>
- Elmore, R. (1996). «Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales» en Aguilar Villanueva, L. (1996). *La implementación de las políticas*. Miguel Angel Porreca Grupo Editorial.
- Falcon, P. (Comp.) (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20953>
- Freire, P. (1973) ¿Extensión o comunicación? Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- González, G. (2021). «La implementación de iniciativas tecnológicas en las universidades de la Argentina frente a la COVID-19» en *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33, 2. pp. 124-155.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; rust, 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.; y otros. *Enseñanza remota de emergencia. Textos para la discusión* (pp. 10-21). Editorial The Learning Factor. Recuperado de: <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anzaRemota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Juarroz, R. (1958-1975). *Poesía Vertical*. Distrito Federal: México, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de difusión cultural Dirección de literatura. México, edición 2012.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos analíticos*. Editorial Biblos.
- Macchiarola, V. (Coord.) (2022). *La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19: políticas, prácticas y actores*. Recuperado de <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2012/03/978-987-688-470-9.pdf>
- Macchiarola, V. y Bustos, D. A. (2021). «Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19: una experiencia de aprendizaje institucional» en *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS) 33, 2, pp. 554-583. Recuperado de: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.444>
- Matus (1984). *Planificación, libertad y conflictos*. Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela.

- 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. Argentina» en *Praxis Educativa*, 21, 1, pp. 55-63. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1438>
- Tellez Rodríguez, N.; Leyva Sojo, V. H. y Estruch Tellez, A. (2021). «Ruta de emergencia en el enfrentamiento a la COVID-19 desde la extensión universitaria: constructos y efectos» en *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS), 33, 2, pp. 236-268. Recuperado de: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.430>
- Sartre, J. P. (Edición 2005). *La Náusea*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Scolari, C. (2010) *Convergencia, Medios y Educación*. Publicación del Seminario Internacional de la Red Latinoamericana de Portales Educativos.
- Tarasow, F. (octubre de 2021). *Jornadas de Educación a Distancia y Universidad. Actas de VI Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/actas-de-las-VI-jornadas-de-educacion-a-distancia-y-universidad-2021.pdf>
- UNESCO. ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/05/IESALC_COVID-19_Report_RESUMEN_EJECUTIVO_ESP.pdf
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). «Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile» en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 27. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14571/epaa.24.2098>