

# La educación en debate #86



## La docencia ante las nuevas desigualdades

por Ana Pereyra\*

**A** raíz de la pandemia, el Estado argentino dispuso un conjunto de medidas de protección social que en materia educativa significaron la suspensión de las clases presenciales en las escuelas de los niveles Inicial, Primario y Secundario, en todas sus modalidades, y también en la educación superior y universitaria.

Las desigualdades sociales y territoriales en los niveles de conectividad, en el acceso a Internet y a los dispositivos tecnológicos llevaron a las jurisdicciones y al Ministerio de Educación nacional a adoptar medidas para garantizar el derecho a la educación. Muchos distritos promovieron estrategias digitales y multimediales para dar cobertura educativa a diferentes territorios. El Ministerio implementó el programa nacional *Seguimos Educando*, un portal educativo en Educ.ar con videos, libros digitales, juegos, secuencias didácticas, orientaciones a docentes y familias, que se complementa con programas de televisión y radio y la distribución de millones de cuadernos impresos. Los materiales tienen como objeto favorecer la continuidad pedagógica de estudiantes en contextos vulnerables, con escaso acceso a tecnologías digitales o nula conectividad. Asimismo, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) fortaleció sus programas para la enseñanza en entornos virtuales.

La “educación en el hogar comandada por la escuela” – al decir de la pedagoga Flavia Terigi – es la modalidad de la que participa desde hace siete meses la mayoría de la población escolar y presumiblemente la que se extenderá hasta la finalización del ciclo lectivo 2020. La emergencia ha colocado la relación entre Estado, tecnologías digitales y sociedad en un lugar prioritario de la agenda educativa (1).

### Los distintos circuitos

La continuidad pedagógica desde la suspensión de las clases presenciales está

fuertemente condicionada por el entorno en el que se despliega. Un indicador posible de los diferentes entornos es el de los circuitos sociotécnicos, definidos por la combinación de clase social, locación territorial, disponibilidad y uso de tecnologías digitales y vinculación escuelas-familias.

Una lectura preliminar de la información relevada en algunos estudios nacionales (2) permite aproximarnos a cómo se han ido entramando las viejas desigualdades relativas al origen de clase, la localización territorial y el consumo, con las nuevas: la disposición y el uso complejo de las tecnologías digitales.

### 1. Clase alta y media alta

En este primer circuito (3), conformado principalmente por la oferta de educación privada urbana, toda la comunicación con las familias en lo relativo a la continuidad pedagógica es coordinada por el equipo directivo, lo que favorece el registro formal del vínculo escuelas-familias, aun en condiciones en que la actividad educativa se desarrolla en los hogares.

A inicios del ciclo lectivo, el lapso de pasaje entre las clases presenciales y las virtuales fue corto y menos accidentado que en los demás circuitos. También la reorganización de contenidos curriculares resultó menor y ocurrió sobre la base de los núcleos centrales de los programas previstos.

Estas escuelas ya eran usuarias de las plataformas educativas antes de la pandemia para la realización de tareas asincrónicas complementarias del trabajo presencial. De esta manera, docentes, estudiantes y familias contaban no sólo con computadoras conectadas a Internet sino que también tenían algún grado de familiaridad con su uso. Disponer en el hogar de un ámbito apropiado para el trabajo escolar y el apoyo familiar constituye otro de los factores insoslayables asociados a los logros educativos en este circuito.

Los alumnos organizados por sala, grado o clase, y usuarios de direcciones de correo electrónico institucionales, ya estaban todos vinculados a la plataforma lo que permitió mantener el encuadre institucional de la actividad pedagógica. Al concentrar las actividades de las asignaturas o áreas de conocimiento en un mismo entorno, se pudo sostener una organización horaria, que en un primer momento reprodujo la de la presencialidad –con clases en videoconferencias– y luego se estabilizó con una reducción horaria de la actividad sincrónica. Recursos digitales, tutoriales, videos y audios complementaron las clases, y muchas actividades a realizar por los alumnos del segundo ciclo de primaria y secundaria en forma individual o grupal requirieron el uso de programas específicos como Word, PowerPoint, Google Site, líneas de tiempo, gráficos o dibujos. Las plataformas permitieron pautar fechas de entrega de las producciones estudiantiles y mantener criterios habituales de evaluación.

En cuanto a las dificultades, los docentes de este circuito se refieren al notable incremento del tiempo de trabajo para la preparación de las clases, la selección de los recursos, las devoluciones sincrónicas y asincrónicas de las producciones de los estudiantes y la atención de los alumnos con mayores demandas. La escuela que viene es percibida por ellos en alternancia entre clases presenciales y virtuales con la consolidación del uso de las tecnologías para la enseñanza y su dominio por parte de los estudiantes para la elaboración de las producciones requeridas.

### 2. Clase media y media baja

La comunicación entre escuelas y familias de este circuito (4) está repartida entre el equipo docente de la escuela, integrantes del equipo de orientación pedagógica y los preceptores en el secundario. El restablecimiento de esta comuni-

cación requirió de un trabajo específico. Una vez reconstruidas las redes de contacto con las familias a través de grupos de WhatsApp –integrados por padres y madres en los niveles Inicial y Primario y por los mismos estudiantes en el Secundario–, Facebook o un canal institucional de YouTube, comienza el proceso de intercambio. En un primer momento consistió en el envío de tareas y, en un segundo momento, en una propuesta de clases sincrónicas e intercambios asincrónicos con horarios estabilizados. Las reeducaciones curriculares fueron importantes y orientadas por los supervisores y los equipos directivos para concentrar las actividades en los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP). Los diseños curriculares jurisdiccionales y los propios cuadernos *Seguimos educando* apuntalaron este proceso.

El uso de plataformas educativas institucionales en este circuito es minoritario. Una parte importante de los estudiantes no cuenta en sus hogares con computadoras, notebooks o tablets conectadas a Internet, de modo tal que su participación en las clases sincrónicas es a través del celular. A diferencia de lo que pasa en el Circuito 1, estos encuentros no ocurren en forma diaria y requieren ser acordados previamente con los padres para que los estudiantes tengan a su disposición sus celulares. Los recursos empleados con más frecuencia para la elaboración de clases asincrónicas son videos, audios y Power Point. Es muy frecuente la recomendación de la visualización de programas de TV y films, entre los que *Paka Paka* concentra las preferencias de la docencia del Nivel Inicial.

En cuanto a las dificultades, la no disponibilidad de una computadora conectada a Internet o de un celular en el horario establecido por la escuela es una de las razones que más incide en la reducción de los encuentros sincrónicos y del trabajo grupal entre alumnos. Sin embargo, los docentes destacan como positivo el proceso de colaboración –forzado por la virtualidad– en el diseño de propuestas de enseñanza entre colegas de la misma institución y con los equipos directivos. La modalidad de trabajo más cooperativo y la idea de que “la tecnología vino para quedarse” forman parte del modo en que los docentes de servicios oficiales y privados proyectan la escuela que viene.

### 3. Sectores populares urbanos

La gran mayoría de la población escolar urbana pertenece a este circuito (5), →

→ estrechamente vinculado a la educación pública. Tras la suspensión de las clases presenciales, la comunicación con las familias recae en el equipo docente. El lugar del equipo directivo está asociado a la organización de guardias mínimas, tanto para la distribución alimentaria como de los cuadernos de *Seguimos educando* u otros recursos preparados por los docentes para aquellos estudiantes con escasa o nula conexión a Internet. Son frecuentes las visitas domiciliarias cuando ningún familiar se acerca a la escuela.

El primer momento estuvo centrado en construir las redes de contactos con familias y estudiantes, fundamentalmente a través de WhatsApp con el sentido –propuesto desde la supervisión y el equipo directivo– de mantener la continuidad vincular y, en un segundo momento –con la prolongación de la cuarentena–, se inicia el proceso de reorganización curricular, basada en los NAP y en los cuadernos del Ministerio jurisdiccional o nacional.

La carencia de conexión a Internet en los hogares y de datos en los dispositivos móviles dificulta la participación de los estudiantes en encuentros simultáneos. De ahí que el WhatsApp resulte la aplicación más usada para el intercambio con estudiantes y familias. Por este medio, los docentes comparten mensajes y recursos, como videos y audios, y ensayan estrategias de envío de archivos que minimicen el uso de datos a los efectos de cuidar la economía familiar, particularmente de aquellos hogares con varios hijos en edad escolar.

Una de las mayores dificultades que expresan los docentes es la imposibilidad de generar una propuesta única para todo el grupo. Por el mismo motivo, les resulta imposible restringir el trabajo a una banda horaria, ya que muchos estudiantes cuentan con el celular en el momento en que los adultos se encuentran en el hogar. También refieren al “trabajo a ciegas” que genera la asincronía, al no poder hacer intervenciones apropiadas mientras los alumnos están desarrollando la actividad, y a las restricciones que se autoimponen al hacer devoluciones a los trabajos de los alumnos en este contexto. La mediación con las familias para el desarrollo de las actividades escolares, cuando los adultos cuentan con bajos grados de escolarización y no están familiarizados con el uso de las tecnologías, constituye otra de las dimensiones que complejizan el trabajo docente.

En cuanto a las perspectivas de regreso a la presencialidad, los docentes destacan la necesidad de dotar a las escuelas de conectividad y plataformas educativas en las que todos los estudiantes estén organizados por aulas y a través de las cuales sea posible sostener espacios de consulta asincrónicos y encuentros sincrónicos.

#### 4. Sectores populares rurales

Tanto los equipos directivos como los equipos docentes fueron los responsables de comunicar a las familias la propuesta educativa para la continuidad pedagógica. En muchos casos se trata de escuelas plurigrado, en las que el rol del docente-director está ligado a la entrega de bolsones de comida, ocasión en las que las familias reciben también los cuadernos o las guías producidas para el trabajo escolar y acercan al docente las producciones de los alumnos.



Silvia Carbone, *Alto en la torre*, (Gentileza [www.sitiodearte.com](http://www.sitiodearte.com))

La dificultad de conectividad hace depender la comunicación entre familias y escuelas de la calidad de la señal y de los datos disponibles. Los cuadernos *Seguimos educando* sirvieron de guía para la reorganización curricular una vez que docentes y directivos asumieron que la extensión de la cuarentena regía también para las áreas rurales. Entre las adecuaciones curriculares que generaron mayor dificultad se destacan las relativas a la individualización de tareas previstas para ser realizadas en forma colaborativa por estudiantes del multigrado.

Los recursos más empleados, además de los cuadernos y de las guías elaboradas por los propios docentes, son la radio o la TV pública. Varios docentes hacen referencia a la adecuación de sus horarios a la actividad laboral de las familias; envían tareas, consignas y explicaciones a primera hora de la mañana y quedan a disposición el resto del día para cualquier consulta por parte de los chicos. El apoyo familiar constituye un factor clave para el funcionamiento de la escuela en el hogar.

A diferencia de lo que ocurre en los demás circuitos en los que las tecnologías se proyectan integradas definitivamente a la vida escolar, las perspectivas del retorno a las clases presenciales de estos docentes se centran en la restitución de los lazos, de la compañía y del espacio del juego.

#### Docencia y fragmentación

Los condicionantes sociotécnicos de la actividad pedagógica en los distintos circuitos evidencian un proceso de fragmentación, caracterizado por la pérdida de referencias comunes, y una agudiza-

ción de las desigualdades, a partir de la suspensión de las clases presenciales, entre el Circuito 1 –conformado a lo sumo por el 10% de los niños y adolescentes– y el resto. A las condiciones materiales apropiadas en los hogares para el desarrollo del trabajo escolar y al alto clima educativo, se sumaron la conectividad a Internet, la tenencia de dispositivos tecnológicos para cada alumno y la asistencia a establecimientos educativos que contaban con plataformas educativas desde antes de la emergencia. Tanto los docentes como los alumnos estaban familiarizados con su uso para la realización de actividades asincrónicas. La rápida incorporación de herramientas que permitieran el desarrollo de clases sincrónicas favoreció la coactividad de docentes y estudiantes y entre estos últimos y, consecuentemente, las posibilidades de aprendizaje. La pandemia afectó también al Circuito 1, pero de un modo mucho más amortiguado en comparación al resto, donde las situaciones de enseñanza fueron fundamentalmente asincrónicas y la modalidad más frecuente de resolución de las actividades propuestas fue individual.

El empeño docente por sostener la continuidad vincular y pedagógica y las políticas públicas constituyen factores decisivos para amortiguar las desigualdades y la fragmentación. La docencia, como colectivo de trabajo, transita una experiencia inédita en el pasaje abrupto de las clases presenciales a las de entornos virtuales. Su capacidad de hacer escuela en la emergencia sanitaria reactualizó la conciencia social acerca de lo irremplazable de la presencia de los educadores y del sentido de las relaciones pedagógicas.

Esta experiencia permite anticipar las transformaciones que vienen: una escuela en alternancia con integración plena de las tecnologías digitales. Sin embargo, se presta menos atención a los cambios identitarios de los docentes: ya no son los mismos que antes de la pandemia.

La psicóloga del trabajo Nicole Roelens dice que la experiencia “es para un sujeto la problematización de aspectos hasta ahora desconocidos del mundo y de sí mismo, por su irrupción en la situación” (6). La necesaria problematización de esos aspectos para tornarlos conocidos no es un proceso individual ni espontáneo. Se requiere construir condiciones institucionales para la conceptualización de lo que se está realizando en materia de continuidad pedagógica. Es necesario detenerse en ciertos eventos muy representativos de la identidad de la docencia argentina, tales como ir al encuentro de los estudiantes que no se conectan con la escuela, la vinculación con familias muy distintas, diversificar las propuestas de enseñanza para estudiantes diferentes, establecer nuevos modos de colaboración con los colegas y equipos directivos, explorar y potenciar los usos pedagógicos de las tecnologías digitales. Sin volver objeto de análisis la propia actividad, sin ponerla en común con otros, difícilmente haya adscripción de esos hechos (el *qué* de la experiencia) como constitutivos de la identidad colectiva (*quiénes* son ahora los que hacen escuela durante la pandemia).

En absoluta tensión con la inercia a la fragmentación, la configuración de lo común depende del modo en que el colectivo docente construye relaciones con los saberes enseñados a lo largo de las diversas trayectorias de estudiantes en entornos sociotécnicos tan divergentes como los descriptos. Por eso, la pregunta “¿Cómo volver sobre lo vivido para buscar la unidad significativa?” (7) es central en la organización de las propuestas de formación permanente diseñadas desde el IN-FOd en colaboración con otros organismos públicos, instituciones formadoras y gremios docentes con vistas a la proyección de la escuela que viene. ■

1. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, “Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado”, en *id.* (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNiPE, Editorial Universitaria, 2020. Una versión extendida también fue publicada en este libro.
2. “El aislamiento social, preventivo y obligatorio y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza”, Secretaría de Educación de la Nación, INFOd y UNiPE y “Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica”, de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa de la Nación.
3. Conforman la clase media alta los niños y adolescentes en hogares cuyos jefes son pequeños empresarios, profesionales o jefes superiores.
4. Están incluidos niños y adolescentes en hogares cuyos jefes son técnicos y jefes intermedios y administrativos, empleados de comercio y afines.
5. Incluye los niños y adolescentes en hogares cuyos jefes son trabajadores manuales calificados, no calificados y marginales.
6. Nicole Rolens, “La constitution du pensé et de l'agir à travers l'expérience”, *Éducation permanente*, 2009.
7. Pierre Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF, 2011.

\*Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación, INFOd, y docente investigadora de UNiPE.

# La educación en debate #85



## La virtualización de las universidades

por Adrián Cannellotto\*

Lo que algunos denominaron “educación remota de emergencia” fue un proceso que en Argentina se inició con el decreto presidencial N° 260/2020 del 12 de marzo de este año, un día después que la Organización Mundial de la Salud declarara al brote del nuevo coronavirus como una pandemia. La norma establecía el “aislamiento obligatorio” como acción preventiva y colocaba en el Ministerio de Educación la potestad para determinar las condiciones en las que se desarrollaría la escolaridad en todos los niveles durante la urgencia sanitaria.

Con el avance de la cuarentena, el 3 de abril, la Secretaría de Políticas Universitarias recomendó “la readecuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria, garantizando las cursadas en las modalidades periódicas que normalmente se desarrollan en un año académico, manteniendo la calidad del sistema universitario”. Ese mismo día, el rectorado de la UBA comunicó la modificación de su calendario reiniciando las clases el 1 de junio de 2020 y finalizando el 12 de marzo de 2021 con el objetivo de “garantizar el año lectivo de cursada presencial”. Esa situación, que generó controversias entre sus propias Facultades, no se extendió a otras Universidades que, con ciertos cambios, mantuvieron sus calendarios académicos en curso.

La preocupación por la continuidad y por garantizar el derecho a la educación se incorporó rápidamente en los debates académicos. Se tenía conciencia de que la velocidad con la que las Universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes. Como apunta Hodges (1), las Universidades se convirtieron en una suerte de MacGyver, el personaje que siempre debía resolver a contrarreloj y con escasas herramientas una situación inesperada. La virtualidad como dimen-

sión de la realidad, la desigualdad de acceso, conexión y uso de las tecnologías, las posibilidades y limitaciones pedagógicas de la virtualidad y sus herramientas, entre otros temas, recorrieron una parte importante de los foros de debate en todo el país.

Integrantes de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) retomaron, en una nota publicada en el portal del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), viejas tensiones de la educación virtual frente al contexto actual (2). Recordaban que la educación a distancia fue “concebida a lo largo de su historia como una opción devaluada” y que persisten opiniones según las cuales su empleo conllevaría una caída de la calidad. Con el uso de la virtualidad en modo de emergencia, es decir sin ser efectivamente educación a distancia, el riesgo de que estas opiniones se consoliden es alto. De la misma manera, la percepción de los estudiantes respecto de la relación presencial-virtual en estas condiciones puede contribuir a instalar la idea de la baja calidad de la educación a distancia.

En el sistema universitario se da una diversidad de situaciones respecto del uso de la virtualidad. Como señala la declaración del CIN del 8 de abril, “las estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de la información y la comunicación no prevalecen en las tradiciones académicas de nuestras instituciones. Tampoco reemplazan la potencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad” (3). En la mayoría de los casos, al menos hasta aquí, las carreras presenciales no incorporaban actividades virtuales relevantes en sus asignaturas. Lo digital, aunque forma parte de la realidad, no había tenido una presencia destacada en el espacio “analógico” de las aulas. Esto tornó ineludible el debate sobre la inclusión de las tecnologías digitales en un momento en el cual parece posible superar el modo reductor en que se venía planteando la cuestión: tecnologías sí, tecnologías no. Sin dejar de

reconocer las limitaciones y la complejidad que reviste la traducción de las propuestas presenciales a lo virtual y, en algunos casos, sin dejar de marcar su imposibilidad, la pandemia creó un escenario propicio para repensar la transmisión de conocimientos en el mundo digital que estamos construyendo.

Los gremios docentes y no docentes, tanto en sus representaciones nacionales como en las delegaciones en cada una de las Universidades, discutieron y acordaron posiciones relativas no sólo a los salarios sino también a las nuevas condiciones laborales que el contexto iba imponiendo. El acta paritaria del 19 de junio reconoció el trabajo de los profesores en “contexto virtual o no presencial”. Dispuso una serie de requerimientos y medidas de seguridad para los investigadores que realizan “tareas experimentales presenciales”, convino jornadas laborales acordes con las designaciones para evitar la “sobrecarga” de actividades preservando la “intimidad familiar” y el descanso. El acta también introduce el “derecho a la desconexión digital” cuya regulación ya se discute en Europa, no así en América Latina. La posibilidad de organizar el trabajo remoto estableciendo horarios y condiciones claras parece un tema “junto con la situación de los trabajadores de plataformas digitales” que merece urgente atención por parte de los Ministerios de Trabajo.

### Tres etapas

La pandemia lanzó un nuevo desafío para las instituciones, docentes y estudiantes, sobre todo aquellos que se encuentran en los primeros años de las carreras de grado. Para los ingresantes pudo significar un escollo insuperable en relación a la continuidad de sus estudios. La mayoría de las carreras se detuvieron apenas iniciadas, en particular las de grado. Otras muchas no llegaron a iniciarse (entre ellas buena parte de los posgrados). La imposibilidad de establecer contacto con profesores,

compañeros, autoridades se sumó a la dificultad para familiarizarse con las reglas y lógicas de la vida universitaria, con sus códigos y sus lenguajes. La velocidad de la emergencia complicó las intervenciones destinadas a trabajar sobre la escritura académica y la lectura comprensiva, dos cuestiones esenciales para sentar las bases de la continuidad. Del mismo modo, obligó a las Universidades a llevar a cabo otras acciones de contención para apuntalar las trayectorias de los estudiantes. El aislamiento puso en evidencia que la formación universitaria supone el conocimiento tanto como las condiciones institucionales, pues éstas son elementos formativos que posibilitan procesos de socialización y de integración a la vida académica y política de las instituciones (4).

El pasaje a la virtualidad bajo la modalidad de “educación remota de emergencia” trajo aparejados problemas ocasionados por la brecha tecnológica. Los estudiantes de menores recursos no cuentan con computadoras ni con opciones de conectividad aceptables y se manejan enteramente con teléfonos celulares, el dispositivo más difundido en el país. Este tiene una penetración de 128,8 cada 100 habitantes, mientras que internet llega al 65% de la población, pero con una distribución muy desigual. Algo similar ocurre con la velocidad de conexión y con el mayor número de hogares conectados, de los cuales los mejores índices están en Buenos Aires y CABA. Por eso, y a pesar de que los dominios .edu se liberaron a través de convenios específicos entre las Universidades y las prestadoras de servicios de telecomunicación, facilitando el acceso a páginas web institucionales con repositorios bibliográficos y aulas virtuales, la preeminencia del celular trajo aparejadas complicaciones relativas a la navegación, la presentación de trabajos escritos, el acceso a la bibliografía y la lectura. Es habitual que muchos de estos teléfonos cuenten con planes de datos prepagos, haciendo aún más restrictivo el acceso y la conectividad. De esta manera, el modo en que las Universidades se reinventaron frente a la urgencia, en muchos casos, no pudo sortear la barrera de las desigualdades ya existentes.

La pandemia y la crisis pusieron en evidencia que las desigualdades (5) sociales, territoriales, culturales, de género, de acceso y uso de las tecnologías impactan en la educación, tanto básica como universitaria. En 2019, más de la mitad de los chicos de 4 a 17 años eran pobres por ingreso familiar y 14% se encontraban en la in-→



Silvia Carbone, *Geométricos 1* (fragmento, gentileza [www.sitiodearte.com](http://www.sitiodearte.com))

→ digencia. Mientras el 32% de los adolescentes de 16 a 17 años desarrolla alguna actividad productiva, en el NEA y NOA el porcentaje es un poco mayor aun. Uno de cada cinco hogares no tiene conectividad, realidad que se concentra también en las regiones del Norte argentino. A ello se agregan las desigualdades relativas al capital cultural familiar y personal. A lo que hay que sumarle que es una característica de nuestro estudiantado el combinar sus estudios con el trabajo: más del 65% de los estudiantes trabaja mientras cursa la Universidad. Esto, que en condiciones de normalidad incide sobre la organización de la cursada y sobre las trayectorias individuales, con el aislamiento tuvo impacto por el lado de la pérdida de empleos, por la caída de los ingresos en los hogares y por la consiguiente desorganización de las vidas familiares. Esta es una de las razones por las cuales fue fundamental el acompañamiento institucional, el acceso a becas y a programas –nacionales o de las propias Universidades– que garantizaran mediante la asignación de recursos el sostenimiento de las cursadas, el acceso a la virtualidad o la compra de tecnología.

Aunque todavía no existen datos concluyentes, es muy probable que se produzca un incremento del abandono y del rezago de los estudiantes a raíz de las actuales condiciones. Es obvio que la educación a distancia requiere de una mayor dedicación. La disciplina, organización y compromiso que se exigen no son los mismos que en el modo presencial. Esto se suma al trabajo de virtualización que deben llevar a cabo los docentes. La complejidad que supone la construcción de una asignatura en el entorno virtual es algo que no pudo ser abordado a causa de la emergencia. La falta de tiempo se tradujo, en muchos casos, en un pasaje lineal de contenidos y

estrategias que no habían sido pensados ni desarrollados originalmente para ello.

Del lado de las instituciones, la desorientación de los primeros días fue dando paso a la reorganización de las condiciones administrativas y académicas. Las respuestas fueron muy variadas. El tamaño de la Universidad, su nivel de complejidad administrativa, la capacidad tecnológica, la experiencia de sus profesores y las condiciones de su población estudiantil fueron marcando los tiempos. Las respuestas se fueron llevando adelante con las dificultades heredadas de un ciclo como el de los años 2016 a 2019, en el que se produjo un retroceso presupuestario del sector. Esa disminución ocurrió mientras se daba un proceso de crecimiento de la matrícula y de las necesidades de infraestructura por la extensión territorial y social de la oferta, en particular en aquellas instituciones de reciente creación. Basta precisar que en un contexto de alta inflación, como el año 2019, se produjo un descenso real del presupuesto universitario del 10%.

Las respuestas institucionales podrían catalogarse en tres momentos. Una primera etapa, coincidente con el primer ciclo de aislamiento de 15 días, giró en torno a la resolución de cuestiones administrativas y al trabajo remoto de los no docentes, a las necesidades propias de los ingresantes –lo que se puso en evidencia a través de consultas masivas–, y la apertura y gestión de aulas virtuales para aquellas carreras que no disponían de ellas. Por esta razón, la primera etapa fue más caótica en instituciones cuyas carreras no tenían vinculación alguna con la virtualización.

La segunda etapa tuvo que ver con el afianzamiento de la situación de aislamiento. Cuando las comunicaciones oficiales evidenciaron que el retorno se postergaba, se avanzó en un trabajo más coor-

dinado con los profesores para atender las cuestiones formativas en lo virtual. A la par, se incorporaron los primeros protocolos y recomendaciones en este sentido, se empezó a complejizar el empleo de herramientas y estrategias digitales para el dictado de asignaturas –de los usos básicos del aula virtual se pasó a la incorporación de guías de lectura, audios, videos, clases sincrónicas vía plataformas comunicacionales, etc.–, se fueron encauzando demandas más sustantivas de los estudiantes y, en particular, se generaron políticas destinadas a sostener las trayectorias y evitar la deserción apuntando a la contención y el seguimiento.

La última etapa tuvo como uno de los ejes centrales la acreditación y la evaluación de los conocimientos, el diseño de metodologías de examen para el cierre del cuatrimestre y todo lo relativo a las tareas administrativo-académicas que ello supone. La idea de evaluación también se vio conmovida por la pandemia. Es apresurado decir si esto abrirá una discusión sobre los modos de evaluación habituales en las Universidades. Lo cierto es que la trayectoria de los estudiantes tuvo que ser acreditada y evaluada a partir de la concreción de diferentes actividades, lo que en algunos casos hizo que perdiera peso el tradicional examen final. En muchas ocasiones, los profesores optaron por una readecuación de los contenidos de sus materias, por un recorte o por una reasignación de los mismos apuntando a su desarrollo en otras materias vinculadas o en la posibilidad de retomarlos bajo clases presenciales.

Como parte de esta tercera etapa también comenzaron a multiplicarse, por un lado, las conferencias, mesas de debate y encuentros vía plataformas de comunicación como Zoom o Jitsi. Si bien se trata de acciones que hacen a la tradición uni-

versitaria, una buena parte de estas actividades puso en evidencia el interés de la comunidad académica tanto por contribuir a la comprensión de la pandemia y sus efectos como por discutir el sentido del fenómeno. Por el otro, de manera novedosa, se instalaron conversatorios entre profesores, no docentes y entre profesores y estudiantes. De carácter horizontal, estos conversatorios surgieron con objetivos diversos, no siempre de tipo académico. Algunos tuvieron como finalidad compartir problemas y soluciones a los desafíos académicos que planteaba el contexto, a las tensiones entre enseñar y aprender en la pandemia y sobre ella, a lo que se debía hacer en relación con la vuelta a clases. Otros, en cambio, se centraron en trabajar sobre el bienestar de estudiantes, profesores y no docentes, poniendo el foco en los efectos afectivos y psicológicos del aislamiento.

Ahora tenemos el desafío de ir más allá de pensar lo digital en el registro de la modalidad a distancia. Tenemos que pensar de qué manera puede enriquecerse la presencialidad. La velocidad con que hubo que resolver la situación inesperada no hizo posible aún una evaluación de los dispositivos puestos en marcha. Sin embargo, no podemos olvidar que la cultura digital ya es parte de nuestra vida cotidiana. ¿Quién puede negar que en el vínculo pedagógico que se crea en el aula analógica se juega una parte importantísima del sentido de la enseñanza? ¿Cómo desprestigiar –como señala Nuccio Ordine en un video publicado en estos días por el diario español *El País* (6)– los ritos que dan sustento al oficio de enseñar, a la vida en la comunidad de profesores y estudiantes que es la Universidad? La sociabilidad, la interacción, la cercanía del vínculo, el reconocimiento están puestos entre paréntesis mientras dure la pandemia. Son modos de la transmisión que mantienen cohesionada a una comunidad y, por eso mismo, son formativos. Pero así como el aula analógica no nos salvó de profesores que siempre actuaron como si los estudiantes fueran recipientes vacíos a los que llenar, la digitalización tampoco es nada en términos formativos sin la mediación de los profesores. Por otra parte, ¿podemos estar seguros de que esto pasará y de que volveremos a la normalidad para hacer sin más lo que ya hacíamos? O, incluso si eso ocurriera, ¿cómo afirmar que nada de la relación entre educación y tecnologías que experimentamos merezca ser rescatado? Si pensamos lo presencial y lo virtual como un todo orgánico, ¿no estamos acaso en condiciones de distinguir cuáles son las experiencias imprescindibles y cuáles de ellas pueden ser producidas y cuáles no gracias al aporte de la virtualidad? ■

1. Charles Hodges, Stephanie Moore, Barbara Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond, "The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *Educase Review*, 27 de marzo de 2020.

2. Laura Garbarini, Silvia Martinelli y Verónica Weber, "Las universidades y el compromiso de seguir enseñando", CIN, 1º de abril de 2020.

3. CIN, "Las universidades argentinas frente al Covid 19", 8 de abril de 2020.

4. Para una mirada regional, cfr. Francesco Pedró, "COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efecto, impactos y recomendaciones políticas", *Carolina Análisis* Nº 36, Fundación Carolina, 11 de junio de 2020.

5. En *La cruel pedagogía del virus*, Boaventura de Sousa Santos dedica un particular desarrollo a las desigualdades que el virus expone, incluyendo el fortalecimiento del colonialismo y el patriarado.

6. Ordine Nuccio, "Solo los buenos profesores pueden cambiar la vida de un estudiante".

\*Rector de la UNiPE.