

A group of people are seated around a table, possibly in a meeting or workshop. The image is heavily stylized with a red and cyan color filter. The text is overlaid on the upper portion of the image.

FILO EN LÍNEA

PENSAR LA VIRTUALIDAD

COMPILADORAS:
EUGENIA GAY
CELIA SALIT
ALICIA ACIN

Filo en línea.

Pensar la virtualidad

Eugenia Gay
Celia Salit
Alicia Acin

(Comps.)

Filo en línea. Pensar la virtualidad / Eugenia Gay... [et al.]; compilación de Eugenia Gay; Alicia Acín; Celia Salit. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1694-8

1. Medios de Enseñanza. 2. Educación Virtual. 3. Universidades. I. Salit, Celia, comp. II. Gay, Eugenia, comp. III. Acín, Alicia, comp.
CDD 378.17344678

Área de Publicaciones

Diseño de portada: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Filo en línea.

Pensar la virtualidad

Autoridades de la FFyH - UNC

DECANA

Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

VICEDECANO

Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretario: Esp. Gustavo Alberto GIMÉNEZ

Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

SECRETARÍA DE COORDINACIÓN GENERAL

Secretario: Prof. Leandro Hernán

INCHAUSPE

SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN

Secretaria: Cra. Graciela del Carmen

DURAND PAULI

*Coordinador técnico-administrativo: Cr.
Oscar Ángel DONATI*

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Secretario: Dr. César Diego MARCHESINO

*Subsecretaria: Prof. Flavia
ROMERO*

SECRETARÍA DE POSGRADO

Secretaria: Dra. Miriam Raquel

ABATE DAGA

Subsecretaria: Dra. María Laura ORTIZ

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Secretaria: Dra. Cecilia Angelina PACELLA

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

*Secretaria: Corr. Lit. Candelaria Inés
HERRERA*

Subsecretaria: Lic. Rocío María MOLAR

PROSECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES E INTERINSTITUCIONALES

*Prosecretario: Dr. Guillermo Javier
VÁZQUEZ*

OFICINA DE GRADUADOS

*Coordinadora: Dra. Brenda Carolina
RUSCA*

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL (PUC)

*Coordinadora: Dra. María Luisa
DOMÍNGUEZ*

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS

Directora: Victoria Anahí CHABRANDO

PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Coordinador: Lic. Carlos Javier LÓPEZ

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinadora: Dra. Mariana TELLO WEISS

Índice

13 | Introducción

Por Eugenia Gay, Celia Salit y Alicia Acin

20 | Prácticas docentes y saberes en contexto de pandemia. *Lecturas entre la filosofía y la pedagogía*

Por Celia Salit y Dolores Santamarina

38 | Pensar la virtualidad

Por Silvia Lonatti

45 | Apertura

Por Carolina Suescun

49 | Repensando la comunidad desde egresados. *Palabras iniciales y necesariamente incompletas*

Por Julieta Ayelén Almada

52 | Trabajo de catalogación y conservación de la colección arqueológica del jesuita Oscar Dreidemie en la nueva normalidad

Por Ximena Jaramillo

55 | ¿Qué pensaría Malinowski?

Desafíos en la investigación antropológica en Pandemia

Por Melina Massi

59 | El impacto del ASPO en los espacios del cogobierno en la FFyH: la difícil recuperación de los “equilibrios consuetudinarios”

Por Leandro Inchauspe

69 | Sobre los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).

Algunos interrogantes sobre su sentido político, social y pedagógico en un contexto de aislamiento social

Por Gabriel Armando Nieve

81 | Ser-cuerpo(s)-en-el-mundo; enredos creativos de cuerpos, afectos y tecnologías

Por Sebastián Verón

92 | Educación de Jóvenes y Adultos en contexto de pandemia.

Acciones y reflexiones de la práctica docente

Por Leticia Andrea Colafigli

105 | Educación, discapacidad y virtualidad.

Relatos de experiencias en la FFyH

Por Julieta Diaz, Nathalie Renaudeau y Laura Muchiut

115 | Estrategias, limitaciones y posibilidades ¿Cómo pensar los contenidos para que sean viables en el espacio virtual?

Por Lucrecia Aboslaiman

127 | Educación superior inclusiva, de calidad y no arancelada en tiempos de pandemia

Por Vilma Alicia Cejas, C. Hunziker y Maribel Coseano

145 | El debate presencialidad/virtualidad: los peligros de naturalizar la educación remota

Por Gloria Edelstein

152 | Palabras de Cierre

Por Flavia Dezzutto





Introducción

Por Eugenia Gay, Celia Salit
y Alicia Acin*

Este volumen surge a partir de la inquietud de la comunidad de la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH) por reflexionar acerca de las características, transformaciones, sentidos político-pedagógicos y desafíos de enseñar y aprender en el contexto de la pandemia de COVID-19. Estas preocupaciones se canalizaron en las Jornadas Interdisciplinarias e Interclaustró Filo en línea, realizadas con el propósito de pensar qué hicimos como comunidad en el contexto de pandemia, de cuyas producciones más representativas intenta dar cuenta esta publicación.¹

Las primeras noticias sobre la expansión del virus y sus consecuencias comenzaron a circular por los pasillos de nuestra Facultad en enero de 2020 y, tras un inicio de clases cercado de incertidumbres, el 20 de marzo se dictó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO), que dio inicio a lo que en aquel momento llamamos “paso a la virtualidad”, aunque sería más preciso llamar el abrupto pasaje de la presencialidad al trabajo de gestión, investigación, enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia.

A partir de allí, la Ciudad Universitaria quedó desierta del tránsito de estudiantes, docentes, no docentes, egresados, así como de vi-

¹ Las jornadas *Filo en línea* se realizaron de manera virtual en agosto de 2021. Dado el carácter interclaustró de las mismas, algunas de las ponencias refieren a enseñar y aprender en las instituciones educativas de pertenencia de los egresados.

*Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

sitantes habituales, y la actividad de nuestra comunidad se trasladó a nuestros hogares, de modo que todos quedamos conectados, con mayor o menor precariedad, a través de computadoras y teléfonos.

Lo que inicialmente se percibía como una interrupción temporal de la presencialidad después de la cual se restablecería la normalidad, comenzó a instalarse progresivamente, despertando la necesidad de realizar adaptaciones de más largo plazo, que permitieran dar continuidad al trabajo, el encuentro y el intercambio. En otras palabras, la prolongación del aislamiento a través del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante DISPO) -que finalmente abarcó dos años lectivos- hizo que pasáramos de la espera a la urgencia. Surgió así la necesidad de ocuparnos, de disponernos a diseñar colectivamente nuevas formas de estar en la universidad y en la escuela, en el territorio y en el archivo, para sostener los procesos de gestionar el funcionamiento institucional, enseñar y aprender, investigar y poner en juego actividades extensionistas.

El desafío dejó de ser el de retornar al ya desvanecido estado previo al estallido de la pandemia, para transformarse en el de volver a un escenario que demanda, más que nunca, movilizar la disputa por construir una universidad cada vez más pública, realmente democrática y anclada en la pasión y el compromiso que nos identifica como comunidad.

Las Jornadas Filo en línea se estructuraron en torno a cuatro ejes -Investigar en pandemia; política y administración en pandemia; el aula y el trabajo de cátedra y la sociedad universitaria- los cuales expresan los desafíos que se plantearon en distintas esferas del trabajo educativo en general y universitario en particular. Desde la propia convocatoria se invitó a diversificar los formatos de presentación, incluyendo ponencias, power-points, videos, audios y podcasts, entre otros. Las discusiones desarrolladas durante el evento pusieron en evidencia dificultades e inquietudes siempre presentes, y que se profundizaron durante la pandemia, causadas principalmente por la fragilidad de algunas estructuras y condiciones materiales y por el escaso dominio generalizado de las herramientas y soportes digitales.

Junto a esas dificultades, las diversas intervenciones dejaron igualmente manifiesto el inmenso trabajo desarrollado por docentes,

adscriptes y ayudantes de cátedra, equipos de investigación, extensión y de gestión, no docentes, estudiantes y egresados, junto a organizaciones sociales y gremiales, y todos los que componen nuestra comunidad, dinamizados por la necesidad de construir alternativas pedagógicas y ético políticas a una situación inédita.

Hace muchos años, en una entrevista, María Saleme invitaba a los docentes a autorizarse, pensar y pensarse, animarse a escribir. En sus palabras:

(...) porque creo que el maestro ha sido despojado de la escritura. Y tiene muy anclada dentro suyo esa representación de sí mismo que le han dado, que le impide verse, hablar de sí mismo. Yo les estoy insistiendo en que se animen a ver las contradicciones, a analizarlas, se animen a decir: “esto no, pero voy a hacer esto” (2005, p.1).²

Esta es, precisamente, la invitación que inspiró las Jornadas.

En esta compilación presentamos, en primer lugar, un texto del equipo dirigido por Celia Salit y co-dirigido por Dolores Santamarina, producto del esfuerzo de investigación interdisciplinaria del proyecto “Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesados de Filosofía y de Ciencias de la Educación”. A pesar de no formar parte de las exposiciones de la Jornada, incorporamos este trabajo porque da cuenta de la pandemia como un “acontecimiento”, categoría que aporta un marco teórico posible para interpretar la coyuntura como novedad. Nos permite además reconocer los reordenamientos que la pandemia demandó realizar a los diversos equipos de investigación al evidenciar nuevas problemáticas, perspectivas y modos de indagación posibles en la situación de pandemia.

A continuación, incluimos una selección de los trabajos debatidos en las Jornadas Interdisciplinarias e Interclaustró Filo en línea. Los criterios de elección de las producciones fueron la pertinencia respecto a las problemáticas abordadas, la solidez conceptual, la relevancia de la experiencia narrada y el carácter académico de la escritura. Sin embargo, esta compilación sólo incluye aquellos tex-

2 “Enseñar es aprender a escuchar” Entrevista realizada a María Saleme de Burnichon en junio de 1996 y publicada en el suplemento digital de la revista “La Educación en nuestras manos” (Nº 23; septiembre de 2005), del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

tos que se presentaron en formato narrativo. Los trabajos en otros formatos estarán disponibles online. Cabe aclarar además que, de las ponencias seleccionadas, publicamos sólo aquellas que fueron revisadas y reenviadas por sus autores. En todos los casos, hemos respetado los criterios de escritura de cada autor respecto del uso del lenguaje inclusivo, así como los formatos de presentación y las marcas de oralidad.

Hemos respetado el orden de presentación que las ponencias tuvieron en las Jornadas. En primer lugar, aquellas expuestas en la Mesa de discusión inaugural y a continuación las agrupadas en los siguientes ejes: Investigar en pandemia; Política y administración en pandemia, Sociabilidad e inclusión; El aula y el trabajo de cátedra; La sociedad universitaria y, finalmente, las que formaron parte del panel de cierre.

Las comunicaciones de la Mesa de discusión inaugural: “La política universitaria en pandemia” dan cuenta de las decisiones que adoptaron los claustros nodocente, estudiantil y egresades de la Facultad a fin de organizar el trabajo en cada uno de ellos y posibilitar el desenvolvimiento de las tareas habituales en ese escenario de excepción que implicó el tránsito obligado a la virtualidad. Así, el trabajo de Silvia Lonatti “Pensar la virtualidad” nos permite dimensionar las formas en que les compañeros nodocentes llevaron a cabo múltiples aristas de la labor administrativa. Las palabras contenidas en “Apertura”, de Carolina Suescun, apelan a las nociones de traducción y reinención a fin de caracterizar el traslado a la virtualidad y encontrar nuevas formas de pensar y llevar a cabo políticas de inclusión de estudiantes. El trabajo titulado “Repensando la comunidad desde egresades. Palabras iniciales y necesariamente incompletas”, de Julieta Almada, nos permite conocer diversas acciones que realizaron los representantes de este claustro con el propósito de relevar la situación de los egresades, quienes realizan múltiples y diversas tareas en sus variados espacios de inserción, así como continuar con proyectos ya iniciados.

Las ponencias del eje “Investigar en pandemia” expresan los cambios producidos en los modos habituales de investigar, así como los interrogantes y reflexiones teóricas que dichos cambios suscitaron en la situación de pandemia, como se ve por ejemplo en la ponencia

de Ximena Jaramillo, “Trabajo de catalogación y conservación de la colección arqueológica del jesuita Oscar Dreidemie en la nueva normalidad”.

Bajo el título “¿Qué pensaría Malinowski? Desafíos en la investigación antropológica en Pandemia?” Melina Masi relata que en su investigación había previsto recoger relatos de sobrevivientes de la última dictadura militar argentina a través de entrevistas etnográficas, y qué técnicas implementó ante el aislamiento dispuesto. De esta manera, problematiza el quehacer antropológico frente a este híbrido virtual y se interroga acerca de qué y cómo hacer Antropología en este contexto.

Las ponencias del eje “Política y Administración en Pandemia” focalizan en distintos aspectos relativos a la gestión de la universidad en este difícil periodo. El trabajo El impacto del ASPO en los espacios del cogobierno en la FFyH: la difícil recuperación de los “equilibrios consuetudinarios”, perteneciente a Leandro Inchauspe, aporta una importante descripción del impacto que provocó el ASPO en los espacios de cogobierno en nuestra facultad, así como el esfuerzo y las estrategias puestas en juego en la difícil tarea de recuperar los equilibrios habituales que solían regular los intercambios entre los claustros, abruptamente trastocados durante la pandemia. Mientras que el estudiante Gabriel Nieve, en la ponencia titulada “Sobre los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Algunos interrogantes sobre su sentido político, social y pedagógico en un contexto de aislamiento social”, se pregunta por esos sentidos de los ámbitos virtuales de aprendizaje en el contexto de aislamiento social, desde la perspectiva estudiantil y de compromiso con la universidad pública.

Las ponencias que integran el eje “Sociabilidad e Inclusión” refieren a la sociabilidad y las estrategias de inclusión en la universidad y en un centro de nivel medio para adultos (CENMA). “Ser-cuerpo(s)-en-el-mundo; enredos creativos de cuerpos, afectos y tecnologías”, de Sebastián Verón, asume un carácter conceptual e invita a pensar en la relación entre humanos y objetos en clave filosófico-antropológica. El trabajo de Leticia Colafigli, “Educación de Jóvenes y Adultos en contexto de pandemia. Acciones y reflexiones de la práctica docente”, relata los distintos momentos vivenciados por la autora durante la pandemia - en su doble rol de docente e integrante del

Equipo Técnico de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación- y las estrategias diseñadas para posibilitar la continuidad educativa de estudiantes con escaso o nulo acceso a la tecnología y conectividad durante la pandemia. Por su parte, la ponencia de Julieta Diaz, Nathalie Renaudeau y Laura Muchiut “Educación, discapacidad y virtualidad. Relatos de experiencias en la FFyH”, se centra en las acciones desplegadas por la universidad a fin de favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, no referida a la situación de pandemia, sino en el marco de una política de restauración de derechos que contribuye a paliar, sólo en parte, la desatención sufrida durante largo tiempo.

Del quinto eje, “El aula y el trabajo de cátedra. Estrategias, limitaciones y posibilidades”, que se proponía explorar cómo pensar los contenidos para que sean viables en el espacio virtual, incorporamos la ponencia de Lucrecia Aboslaiman “Las estrategias didácticas en las propuestas de enseñanza universitarias mediadas por tecnologías: aspectos claves para su abordaje y producción” que, como su título indica, procura conceptualizar, analizar, problematizar y producir recursos didácticos para propuestas pedagógicas dentro de entornos educativos virtuales, desde la consideración crítica de distintas perspectivas pedagógico-didácticas en la universidad. La autora desarrolla el tema a partir de la caracterización y conceptualización de los recursos didácticos digitales.

En este Eje incorporamos asimismo, la Ponencia “Educación superior inclusiva, de calidad y no arancelada en tiempos de pandemia”. En ella sus autoras: Vilma Cejas, C. Hunziker y Maribel Coseano, a partir de una breve caracterización del contexto de pandemia y del reconocimiento del reto que este acontecimiento planteó a las universidades, en particular a sus docentes, relatan la experiencia de la Cátedra Introducción a la Salud Pública de la Escuela de Nutrición de la FCM-UNC. En ese marco analizan problemas y alcances de la educación a distancia y dan cuenta de definiciones relativas a la implementación de nuevos modelos de enseñanza virtual y de sistemas híbridos (presenciales y a distancia) centralmente para la docencia en la educación superior.

Para finalizar, las dos intervenciones del Panel de cierre “El debate presencialidad/virtualidad: los peligros de naturalizar la edu-

cación remota”, aportan a la problematización de distintas aristas de dicha problemática con lucidez y desde una perspectiva ético-político-pedagógica plenamente informada. En estas ponencias se ponen en cuestión diferentes presupuestos o expectativas sobre la relación de aprendizaje en general, y sobre la institución universitaria en particular, que nos ayudan a comprender los desafíos efectivos e inmediatos que el ASPO significó para toda la comunidad universitaria y las reflexiones que provocó sobre la supuesta “normalidad” que habitábamos antes de la pandemia.



Prácticas docentes y saberes en contexto de pandemia. *Lecturas entre la filosofía y la pedagogía*

Por Celia Salit y Dolores Santamarina*

Primera parte

De noveles y normalidades en la enseñanza de la Filosofía: *revisando conceptos en tiempos de pandemia*

Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación “Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresadxs de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación”, dirigido por Celia Salit. El equipo está formado por colegas de las áreas de Filosofía y Ciencias de la Educación de la cátedra Práctica Docente y Residencia de la FFyH, UNC.

Miembros del equipo que colaboraron en esta primera parte: Sergio Andrade, Noé Bondone, Gabriela Domján, Amiel Gorosito, Verónica Lerda, Dolores Santamarina y Franco Sgarlatta.

Introducción

Nuestro desarrollo investigativo de carácter interdisciplinario, tal como se explicita en la presentación, se encuentra interpelado por los efectos que la “situación de pandemia” -ASPO- imprime en y sobre prácticas y subjetividades. Así, nuestra investigación se encuentra impactada por la urgencia de abrir a reflexiones y nuevas lógicas de trabajo; posicionarse en y frente al “nuevo espacio-tiempo”, donde las “herramientas de comprensión”, -parafraseando a Hannah Arendt (2008) necesitan considerar las posibilidades de reconciliarnos con la realidad y nos obligan a avanzar desde el proyecto de investigación para “comprender el acontecimiento”.

*Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Si bien como humanidad hemos transitado otras epidemias globales, la irrupción del COVID-19 implicó cambios sustanciales sobre los modos de “enseñar y aprender”. De acuerdo con la UNESCO a raíz de la pandemia mundial, hay 1.500 millones de niños y jóvenes que no asisten a la escuela (Azoulay, 2020). No sólo en cifras -sino en la vida cotidiana de estudiantes y docentes- se advierte que la educación transita un momento histórico que nos obliga a reconfigurar discursos y prácticas. Por ende, en el campo educativo estamos bajo un acontecimiento que evidencia una radical novedad.

Se vuelve oportuno retomar a Hannah Arendt (2008), quien hace un esfuerzo por comprender el mundo que vivía frente a la experiencia del totalitarismo de su época. Para la autora, la necesidad de comprensión se hace presente cuando los hechos que nos convocan no se reducen a las categorías de pensamiento y patrones de juicio usuales. En este sentido, la paradoja de la situación contemporánea reside en que existe una necesidad de trascender, tanto la comprensión previa-común como el enfoque rigurosamente científico, porque hemos perdido nuestras herramientas para esta tarea. Bajo este horizonte, nos queda como educadorxs asumirla.

En esa dirección, lejos de detenernos, la llegada de la pandemia y la suspensión de la presencialidad de la enseñanza, nos impulsó a continuar el trabajo investigativo desde mediaciones sincrónicas y asincrónicas virtuales; registrar lo que sucedía y recopilar las experiencias de enseñanza de Filosofía que tienen lugar bajo las nuevas modalidades de encuentros pedagógico-didácticos a disposición.

En este contexto establecimos diálogos al interior del equipo con el propósito de re- dimensionar nuestra práctica docente. Así, en el paso abrupto que implicó dejar las aulas pero mantener las escuelas de pie, nos encontramos con otrxs pares -docentes de Filosofía- que transitan preocupaciones y ocupaciones compartidas.

Enseñar Filosofía en tiempos de pandemia

A partir de dichas conversaciones, reconocimos que nos encontrábamos transitando experiencias similares. Desde el punto de partida, fuimos conscientes de la necesidad de realizar un proceso de

traducción que implicó pasar de una modalidad presencial a una modalidad virtual.

La tarea que asumimos implicó un esfuerzo en dos sentidos: por una parte, re-pensar estrategias de enseñanza sobre cómo acercar la Filosofía desde la virtualidad -sin tener una formación específica, en la mayoría de los casos- respecto a las alternativas que demanda el uso de las TIC. Por otra parte, exigió un necesario proceso para tensionar el canon filosófico aprendido en la formación inicial y en el trayecto docente.

En clave con ello, desde nuestro lugar de docentes de Filosofía en ejercicio, apelamos a saberes externos a la formación de grado para recrear nuestras propuestas pedagógico-didácticas. Ante el acontecimiento inesperado de dejar las aulas habituales, el escenario de la virtualidad visibilizó las trayectorias personales de cada unx de lxs docentes, específicamente, la utilización de estrategias para la edición de videos o prácticas informáticas adquiridas en momentos lejanos al ejercicio profesional docente. Unx de lxs profesorxs comentó que “volvió” a rescatar una parte de su vida -que había quedado un poco en el olvido- que tenía que ver con jugar a videojuegos. Otrx docente reconoció la utilización de la comunicación epistolar - “cartearse”- (práctica filosófica milenaria y a la vez, en muchos casos, experiencia personal) como una manera de rescatar el vínculo pedagógico. Casi todos lxs docentes consideraron oportuno reconstruir, como elementos de reflexión filosófica, escenas cotidianas expresadas en diversos formatos: bitácoras; descripciones de la vida doméstica; experiencias que se vinculan con el trabajo etnográfico; creación de memes; entrevistas; conversaciones por WhatsApp; entre los principales.

La necesidad de construir escenarios virtuales no sólo modificó las propuestas metodológicas para la enseñanza de la Filosofía, sino que además puso en tensión la relevancia de los temas y lxs autorxs que se trabajan usualmente en las aulas. Se pudo observar que lxs docentes intentaron hacer de la novedad un material filosófico. Es decir, la *pandemia* implicó un nuevo desafío, que fue tomado por lxs docentes de Filosofía y transformado en material de indagación. La pregunta, tan compleja dentro de la Filosofía, se hizo visible, in-

quietante, en las propuestas que se tuvieron que diseñar a raíz del aislamiento social, obligatorio y preventivo.

Sumado a ello, la situación llevó a que los docentes revisen y recreen las fronteras disciplinares y bosquejen límites diversos a lo considerados por el “canon filosófico”. Con esa intencionalidad se recuperan textos pertenecientes a la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Literatura. Además volvieron a sus propias experiencias y lecturas para redimensionar aquello que suelen ser “los temas” de una clase de Filosofía y habilitaron instancias para poner en palabras las emociones que moviliza el contexto.

Todo lo descripto se constituye en una pequeña muestra de modos en los cuales la pregunta sobre qué se enseña en una clase de Filosofía, interpela y abre sentidos a la luz de los acontecimientos.

Frente a una problemática que nos involucra como colectivo, paradójicamente, el esfuerzo por reedificar los escenarios de enseñanza y aprendizaje se transitó en soledad. Es decir, no se logró sostener un intercambio fluido entre pares en la elaboración de propuestas de enseñanza de manera virtual. Quizás la paradoja está en que aún asumiendo que las prácticas de la enseñanza requieren del trabajo colaborativo las tareas de la Didáctica de la Filosofía, se siguen andando en soledad¹.

Lo que la pandemia modifica en nuestro proyecto de investigación

El hecho de que la pandemia tensione las prácticas de enseñanza en los cursos de Filosofía de todos los niveles -tal como registramos en nuestras conversaciones- nos obliga a repensar dos de las categorías ordenadoras de nuestra investigación: “novel” y “matriz formativa”.

En el marco teórico del proyecto, caracterizamos como novel a unx recién tituladx de un programa de estudio que se incorpora al ejercicio docente. El proyecto inicial también alude a una categoría teórica construida por el equipo de Ciencias de la Educación: matriz formativa. Ésta refiere a “lo común”, al “*habitus* de una generación”,

¹ Para una aproximación a las experiencias de enseñanza de la filosofía en tiempos de pandemia ver la producción de Gorosito, A. (2020) *Enseñar en cuarentena*, <https://youtu.be/oaUJfDvSOU>

a los parámetros incorporados a partir de los cuales se identifican unos aspectos y se excluyen otros. El concepto “matriz formativa” incluye la noción de saber como régimen de discursividad y de visibilidad de una época que establece, entre otras cosas, qué es lo normal y qué no lo es.

En el actual contexto, nos re preguntamos ¿Quién es novel? ¿Sólo lx recién titulado? ¿Cómo opera la matriz formativa para dar respuesta a estas circunstancias? ¿Puede este acontecer inesperado ser aprehendido con los saberes de la formación inicial? ¿Qué puede ser dicho y visibilizado por la matriz formativa; cuánto este acontecimiento la ha tensionado? ¿Bajo qué saberes hablamos de normalidad y de “regreso” a la normalidad? Para revisar nuestras categorías iniciales y poder dar cuenta de la experiencia que estamos atravesando, recurrimos al marco elaborado por Cerletti (2008), en un libro que recrea la ontología de Badiou (2005, 2020) en clave educativa.

Para el autor, toda *situación* se presenta sobre un marco de legibilidad que denomina estado de situación. Se trata de una especie de meta estructura que define patrones de normalidad constituyentes. De modo que, la situación educativa se da en el marco de una educación institucionalizada organizada política y jurídicamente por el Estado, que determina su habitualidad, estabilidad y predictibilidad.

La educación institucionalizada se sostiene sobre una estructura de repetición, que permanentemente da cuenta de lo que aparece al tiempo que reacomoda cualquier disfuncionalidad hacia estados de normalidad. Sin embargo, hay ciertos elementos inéditos o acontecimientos que irrumpen en el contexto educativo que no pueden ser representados por el estado de situación. Éstos constituyen una novedad. Si bien la tendencia general es absorber lo nuevo dentro de los patrones de legibilidad y normalidad, algunas veces estos acontecimientos son capaces de generar posibles rupturas; momentos en los cuales la repetición se interrumpe. Cuando la novedad opera como tal, puede deshacer lo anterior aunque su irrupción no garantice que la transformación se produzca. En palabras del autor:

Los acontecimientos en las instituciones educativas son tan raros que prácticamente no existen” (...) pero hay ciertos lugares y momentos en que las circunstancias de las instituciones educativas alcanzan un nivel de tensión y complicación tan extremo que la institucionaliza-

ción vigente parece encontrarse en los límites del quiebre” (Cerletti, 2008, p. 67).

Cerletti utiliza la expresión fidelidad para referirse al gesto o procedimiento de sostenerse, llevar adelante y ser coherente con aquello que altera el orden de la situación. Reserva el concepto de sujeto sólo para aquella estructura individual o colectiva que sostiene esta fidelidad que da cuenta de la novedad. Dicho de otra manera: el sujeto emerge rara vez y a partir del registro y fidelidad con el acontecimiento o la novedad.

Siguiendo a Badiou, Cerletti (2008) entiende por “verdad” la expresión de ese elemento espectral, fantasmal, la puesta en discurso de eso que no puede ser representado por el estado de situación. Develar la verdad de lo novedoso es tarea del pensamiento. Como lo expresa Badiou (2005) en *Filosofía del presente*, la Filosofía emerge en determinadas situaciones, entre otras, ante un acontecimiento que invita a pensar el estado de excepción.

Cerletti entiende que, en todo espacio curricular y en cualquiera de los niveles de la escolaridad en que se incluya, la enseñanza de Filosofía puede ser un territorio para el despliegue de esa verdad, un lugar para inventar la posibilidad de nombrar verdades en la escuela. En esos espacios puede darse el encuentro, que si bien siempre está encuadrado dentro de la normalidad, también está superpuesto con lo aleatorio. Del mismo modo puede ser un espacio de emergencia de un sujeto capaz de alterar el estado de situación.

El autor de referencia define la enseñanza de la filosofía como un acto que siempre se enfrenta a la aparición de lo no-previsto. En primer lugar, porque presupone un encuentro, en el que tiene lugar una dimensión repetitiva y otra azarosa. Ponerse en diálogo con otro supone admitir un efecto disruptivo en la cadena de sentido institucionalizada y reproducida. Este encuentro permite el aprendizaje filosófico que para que sea tal tiene que dar lugar al pensamiento, ese acto de “intervenir de manera propia los saberes que se ofrecen”. Cerletti lo expresa del siguiente modo:

[...] Para que podamos calificar una clase de filosófica deberá ocurrir algo diferente de la mera presentación por parte de un profesor de un tema de filosofía. Una clase de filosofía será aquella en la que se pone

en juego algo que debe ser reapropiado por quienes intervienen en la clase. Esta reapropiación al posibilitar la intervención creativa de los participantes tiene una dimensión azarosa. El pensar excede siempre la repetición... Esta irrupción aleatoria excede cualquier programación... El pensamiento no es una digresión o una falla en el plan, es la consumación de la filosofía (Cerletti, 2015, p. 29)

Así, sólo cuando en un aula de Filosofía sucede el pensamiento como expresión fidedigna de lo que acontece deviene unx “sujetx” emancipado. Lo que sucede en el aula de Filosofía es el lanzamiento de una idea producida por otro (filósofo), lanzada a una comunidad de diálogo para ser recreada, transformada. Si alguien aprende Filosofía significa que algo aconteció y que tenga lugar el pensamiento, que se interrumpa la monotonía de los saberes (Cerletti, 2008, p. 108).

A modo de cierre

El proceso de intercambios virtuales y lecturas realizadas por el equipo de investigación en el 2020 nos condujo a problematizar y revisar las categorías “noveles” y “matriz formativa”.

Aunque Badiou (2020) haya declarado que la pandemia no es un acontecimiento⁻² por las conversaciones que desde nuestro lugar de docentes sostuvimos con otrxs colegas en actividad, entendemos que, dado que el aislamiento social preventivo y obligatorio trajo aparejado alteraciones en el estado de situación, en educación aconteció algo novedoso.

Si bien en un primer momento la tendencia fue reacomodar las “disfuncionalidades” hacia estados de normalidad estables y predecibles -por ejemplo traducir la presencialidad en formato virtual, repetir el canon disciplinario, sostener el trabajo segmentado y soli-

2 El autor sostuvo en artículo publicado en la *boráigne.net* (2020) y recopilado en “Sopa de Wuham” que la pandemia no tiene nada de excepcional en cuanto desde hace tiempo venimos presenciando enfermedades como el SIDA, la fiebre aviar, el regreso del sarampión y la tuberculosis. Precisamente el COVID 19 también se denomina SARS 2, por ser una segunda edición de enfermedades respiratorias de fácil transmisión. Badiou no cree que la epidemia sea un episodio que abra per se nuevas posibilidades políticas salvo la conciencia de políticas públicas de cuidado, principalmente salud y educación.

tario por espacio curricular- dejó algunos vacíos que aún no pueden ser representados en el marco de las prácticas escolares instituidas.

Del mismo modo consideramos, a partir de las lecturas realizadas, que la novedad de la pandemia habilita la emergencia de noveles, es decir, posibilita el surgimiento de estructuras subjetivas individuales o colectivas capaces de alterar el estado de situación por fidelidad con lo que acontece. En esta perspectiva, arriesgamos desplazar la definición de novel desde nuestra formulación inicial “aquel que “recién se inicia en la docencia”, hacia una nueva idea: “sujeto o estructura subjetiva capaz de sostener y albergar la transformación que ofrece la novedad”.

Si tomamos como referencia el pensamiento de Cerletti-Badiou (2008), no sería correcto sostener que novel es quien se inicia en la carrera docente. Tampoco es satisfactorio argüir que frente a la pandemia y la virtualización de la educación todxs somos noveles cualquiera sea nuestro tiempo dentro del sistema; es posible que acontezca un emergente excepcional y que no impacte o que la alteración que provoque simplemente sea absorbida y re acomodada en función del estado de situación, primando la repetición. Lo que hace al novel es el proceso de subjetivación, se constituye frente a la novedad en sujetx capaz de guardar una alteración en relación al estado de normalidad.

Desde esta perspectiva, la matriz formativa a la que referimos inicialmente en nuestra investigación y los saberes que ésta reúne corresponden a lo que Cerletti (2008) llama estado de situación, al marco de normalidad que vuelve predecible las situaciones educativas. Lx novel irrumpe sólo cuando es capaz de poner en tensión la matriz formativa por fidelidad con lo que acontece. Novel no es quien da continuidad a su matriz formativa, sino aquellxs sujetxs que emergen frente al reconocimiento de las limitaciones que presenta la matriz formativa para dar cuenta de la novedad.

Del marco teórico que venimos sosteniendo se infiere también la necesidad de revisar, interrogar, cuestionar las nociones de normalidad y vuelta a la normalidad que circula en estos días. Lxs nóveles -lxs sujetxs capaces de decir la verdad del acontecimiento- han podido modificar el estado de situación, saben -y esperan- no regresar

a la normalidad, a ninguna normalidad, más bien comenzar a transitar una post normalidad que habilite otras realidades.

Confiamos que en las clases de Filosofía sea posible dar lugar a formas de acción que no pueden ser representadas por el estado de situación y, desde allí, construir un territorio para el despliegue de la “verdad”, de la novedad; no ceñirse al *curriculum* prescripto, modificar la planificación, la propia propuesta de enseñanza y habilitar la palabra del otrx, la expresión de su experiencia como adolescente, como adulto. Asimismo, valoramos positivamente aquellas experiencias que han capitalizado las declaraciones de diversos filósofos frente a la pandemia; que admitieron la permeabilidad de los límites disciplinarios, de los géneros de escritura; que registraron habilidades y recursos personales no vinculados a su formación académica y que, sin embargo, resultaron potentes en esta situación excepcional.

Parece que de una u otra forma la Filosofía se pregunta lo mismo. La pregunta es recursiva. Se interroga sobre sí misma, su/s sentido/s, su utilidad. Cuando se vincula con la enseñanza se agrega un inconveniente, una incomodidad: la comunicación y el intercambio con otrxs. Allí el interrogar sobre sus sentidos se multiplica. La otredad ubica a la Filosofía como un problema social. En las escenas que provee la enseñanza remota ciertos cuestionamientos propios de la Filosofía se re contextualizan y se abisman en forma interrogativa: ¿Qué relevancia tiene la participación dxl docente en los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes? ¿Cómo se enseña Filosofía? ¿Qué herramientas de reflexión y crítica aporta la disciplina filosófica -y/o la acción del filosofar- a una lectura de contexto que permita desnaturalizar las prácticas cotidianas, que permita superar el sentido común? Una de las palabras que toma cuerpo en este tiempo de pandemia es la incertidumbre. ¿No es el estado habitual de lxs filósofxs? ¿No es su práctica transitar continuamente la incertidumbre?

Bibliografía

Arendt, H. (2008) *La promesa de la política*. Buenos Aires: Paidós.

Azoulay, (2020) *Aprendiendo en casa*, UNESCO, <https://es.unesco.org/news/aprendiendo-casa-educacion-distancia-todos>

Cerletti, A. (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires: Del Estanque.

Cerletti, A. (2015), *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*, en *Didácticas de la filosofía, entre enseñar y aprender a filosofar*, Buenos Aires: Noveduc.

Badiou, A. (2005) *Filosofía del presente*, Buenos Aires: libros del Zorzal.

Badiou, A. (2020) Sobre la situación epidémica, en *Sopa de Wuham*, ed: ASPO.

Gorosito, A. (2020) *Enseñar en cuarentena*, <https://youtu.be/oaUJ-JfDvSOU>

Salit, C. Perea, C. y otras (2019) *Un recorrido por las decisiones metodológicas: Primeras aproximaciones en los saberes de docentes noveles*, CIFYH, FFyH. UNC.

Segunda parte

Prácticas docentes y saberes en contexto de pandemia. ¿Somos todos noveles?

Miembros del equipo que colaboraron en esta segunda parte:

Patricia Gabbarini, Ivana Marcantonelli, Carola Perea, Ana Belén Caminos, Gabriel Tobarez, Pedro Rivero, y Ayelen Altamirano.

Acerca de la intención

En el contexto de excepcionalidad que nos impone la pandemia, la suspensión de clases presenciales ha trastocado las prácticas docentes. A los efectos de dar continuidad a los procesos de escolarización y de formación, se produce la mutación de las propuestas de enseñanza hacia otros entornos educativos con diversos formatos y soportes, entre ellos, el de la virtualidad.

Consideramos que como pedagogs no podemos eludir la responsabilidad de asignar algún grado de inteligibilidad a esta coyuntura. En este marco y, en consonancia con la línea de investigación que venimos sosteniendo, nos proponemos indagar acerca de los saberes que en las nuevas condiciones ponen en juego los formadorxs de formadorxs a cargo de diversas unidades curriculares en los ISFD de la Provincia de Córdoba. Para ello entrevistamos a docentes egresadxs de la carrera de profesorado de Ciencias de la Educación de diversas cohortes. Este texto es resultado de ese intento.

La matriz formativa: entre la repetición y la novedad

En dirección a concretar nuestro propósito, recuperamos el marco categorial que propone Cerletti (2008), que entendemos de alto valor heurístico. Particularmente nos interesa abordar el juego entre novedad y repetición que el autor referencia en Alain Badiou (2005).

Según Cerletti (2008), toda situación educativa, en tanto estructuración pensable de cualquier fenómeno en educación, actualiza cotidianamente relaciones complejas y se regula de acuerdo a una legalidad instituyente. Es decir, la situación sería la presentación estructurada de lo que hay. Ahora bien, eso que hay son multiplicidades y multiplicidades de multiplicidades, por lo cual la situación da cuenta de estructuras específicas de la multiplicidad. Así, cada situación se presenta como completa, como dando cuenta de la totalidad de lo que en ella ocurre. Una *situación* educativa normal es aquella en la cual los saberes establecidos dan cuenta de la totalidad de lo que ocurre, ya que está ordenada por ciertos saberes que explicitan y hacen inteligible el estado de cosas. En ella, en términos del autor, la presentación y la representación operan consistentemente. Es el estado de situación lo que define qué es la normalidad de la institución. Se trata de una meta-estructura que pretende garantizar que nada quede fuera ya que implementa una cuenta sobre la cuenta.

Sucede entonces que lo que no es contado por la situación no existe; existir significa estar presentado. A lo impresentable, lo invisible de cada situación, Badiou (2005) le va a llamar el “vacío”. En el salto entre lo que presenta la situación y lo que está representado por el estado se juega la posibilidad de que la estructura de repeti-

ción, que es la educación institucionalizada, dé lugar a la aparición de algo diferente de lo que hay o, en otros términos, que la institución sea desbordada por lo real de toda situación.

En clave con estas postulaciones, Cerletti (2008) considera que la educación es básicamente una estructura compleja de repetición que cumple funciones de objetivación y subjetivación. De modo que, por un lado, naturaliza lo que hay, definiendo lo que es posible y permitido y, por el otro, reproduce conciencia de ello y de lo que uno es a partir de ello.

En este contexto de ideas, nos preguntamos: ¿Qué es lo que repite la institución educativa y sobre todo qué alcances y límites tiene esa repetición? ¿Qué es lo que se puede sustraer en la repetición de lo mismo? Una respuesta inicial es que en el contexto de pandemia, algunas de las constantes del formato escolar “estallan”; que en cierto sentido, se modifica el contrato pedagógico original, se rompen ciertas regularidades.

Cuando usamos la expresión “Formato escolar” aludimos a aquello constitutivo de la modalidad que asumen los sistemas educativos de la Modernidad, es decir, al conjunto de características que le da “forma”, que los “formatea”: centralmente se trata de presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema, inmediatez, obligatoriedad. Junto a ellas la universalización de ciertos niveles de la escolaridad, una propuesta destinada a un colectivo, el supuesto de aprendizajes monocrónicos.

En consonancia, podríamos considerar que el confinamiento de las prácticas educativas institucionalizadas se configura como acontecimiento que quiebra la monotonía del saber instituido, de lo previsible, que nombra el vacío, lo no sabido de la institución, lo inesperado; que propone un encuentro con lo no pensado.

El acontecimiento trastoca los lazos con lo dado y con lo hasta el momento no cuestionado; irrumpe en las coordenadas que organizan el modo de habitar las instituciones y la existencia de lxs sujetxs en ellas, existencia que en la escolarización moderna se sostiene en la presencialidad. Es por esto que “da que pensar”, que reclama la invención de nuevos sentidos.

Ahora bien, para que algo nuevo exista, los sujetos que hasta el momento de la irrupción formaban parte de la *situación*, deberán

vincularse con la novedad, es decir, con lo que emerge de una manera diferente. De modo tal que se asuma la decisión de pensar la situación según el *acontecimiento* e inventar nuevas maneras de ser y de actuar en dicha situación.

Nos preguntamos, entonces, -frente a lo que es impresentable, a lo invisible, a lo que no puede colmarse con ningún procedimiento de reconocimiento- si la necesidad de reconfigurar saberes no nos involucra a todxs, si la condición de “novel” no le compete a la mayor parte de lxs profesorxs. ¿No se estaría produciendo una suerte de situación “equivalente”, de cierto borramiento de la diferenciación entre noveles y expertos, dos categorías de uso generalizado dentro de programas de investigación que analizan vínculos entre saberes, temporalidades y práctica docente?

La categoría “matriz formativa” -resultante de nuestras investigaciones anteriores-, refiere a lo común, a los saberes compartidos, a ciertas regularidades enunciativas que se configuran durante el trayecto formativo, especialmente cuando una inscripción académica es compartida por una generación.

Si bien, es posible reconocer un conjunto de saberes vinculados a la resolución de problemas de la cotidianeidad escolar, que forman parte de la matriz de ux profesxr que puede poner en juego lo que suele caracterizarse como pensamiento experto, suponemos la presencia de un quiebre en la distinción ya que todxs, -más allá de los años de inserción en la docencia que cada quien posea- se ven inmersxs en una serie de desafíos que podríamos caracterizar como novedosos. A pesar de que algunxs han participado con anterioridad en actividades donde se utilizan entornos virtuales, la mayoría no ha tenido una experiencia radical como la que se vivencia, esto es, el pasaje de una presencialidad “estallada” a una virtualidad conflictiva. Podría suponerse, como contrapartida, que hay una lógica, un “modo de pensar sobre” y de “actuar con” herramientas tecnológicas (sin necesidad de “uso de manual”) de la que los llamados nativos digitales disponen con mayor fluidez. Sin embargo, se trata de saberes asistemáticos, no “expertos”, no siempre jerarquizados ni organizados, condicionados por la industria cultural que encorseta gustos, limita elecciones y distribuye de manera desigual los bienes culturales. Todo lo cual:

(...) habla de un panorama bastante más complejo que el que presupone la celebración de los saberes de los “nativos digitales” y alerta sobre la necesidad de interrogar esas prácticas que se instalan como las más comunes entre los jóvenes. (Dussel, 2012, p. 184).

Sostener que lxs más jóvenes son “nativos digitales” es un pre-concepto instalado como sentido común que hace suponer que las nuevas generaciones ya están alfabetizadas digitalmente, que:

(...) “vienen con el chip incorporado; una supuesta riqueza y variedad de las prácticas culturales de los jóvenes con los nuevos medios digitales y que en consecuencia se incrementa la “brecha generacional” en las escuelas entre adultos y nuevas generaciones, condenados los primeros a ser portadores de una cultura en desuso, y los segundos a abrirse camino solos, sin guías ni orientaciones de los más viejos. (pp. 183-184)

Como derivación del análisis, advertimos que la categoría novel forma parte de una red conceptual que incluye nociones tales como novatos-expertos, nativos digitales, brechas generacionales. Ante la pandemia, se trastocan sus sentidos, invitando a repensar la condición de novel.

En otros términos, podríamos afirmar que frente al acontecimiento excepcional que plantea la pandemia para la escuela, la enseñanza y la formación, todxs se encuentran en situación de vulnerabilidad, impelidos a reinterpretar y reordenar las condiciones instituidas de la educación en la presencialidad, hoy resquebrajadas.

La coyuntura genera sensaciones de incertidumbre, duda, inseguridad, que, –tal como reconocimos en otro trabajo de nuestra autoría (Salit y otros, 2020)– son características inherentes al período de “iniciación a la docencia”.

Entramando las voces de lxs entrevistados con la teoría

Para avanzar en nuestra indagación entrevistamos en profundidad a profesorxs de Ciencias de la Educación de diversas generaciones que se ven involucradxs en prácticas de formación *en la virtualidad*.

Iniciado el proceso de análisis advertimos que se les plantea a lxs entrevistadxs, una tensión entre lo que hemos llamado “la restitución y la reconfiguración” del formato escolar. Expresiones tales

como “No tengo pizarrón”; te invade la vida entera”; supongo que están del otro lado”, resultan ilustrativas respecto de sus relaciones con tiempos, espacios, objetos, vínculos y propuesta de enseñanza.

La situación estaría demandando a lxs docentes la puesta en juego de saberes específicos vinculados al uso de soportes tecnológicos con fines didácticos que, más allá de la generación a la que pertenecen, escasamente forman parte de su matriz formativa. Por lo cual se les presenta el doble desafío de apropiarse de éstos y, simultáneamente, ponerlos en juego.

En sus relatos reconocen como valiosos, para este proceso, un conjunto de saberes a los que accedieron en su formación inicial durante la cursada de la carrera, que podríamos identificar como regularidades enunciativas comunes. Entre ellos: la reflexión sobre las prácticas docentes, el trabajo entre pares, la autonomía alcanzada a partir de la socialización universitaria. Particularmente recuperan saberes de la experiencia apropiados en el tránsito por la cátedra final del recorrido formativo, es decir, la residencia.

En síntesis, a pesar de pertenecer a distintas cohortes en relación al cursado de la carrera de grado, lxs entrevistadxs parecieran compartir una matriz formativa con muy leves diferencias, lo cual da cuenta más de las continuidades que de las rupturas. Lxs egresadxs entrevistadxs asumen su lugar de sujetxs, noveles, ante la novedad del acontecimiento, en tanto se dejan interpelar y ponen en tensión diversas dimensiones de su matriz formativa. Tensión entre aquello que tratan de restituir y aquello que es necesario reconfigurar frente a la novedad. Juego de continuidades y rupturas en la propia matriz formativa, que es recuperada en un movimiento de pensamiento cuando lo ya sabido, lo establecido, resulta insuficiente para acoger la novedad.

Bibliografía

Badiou, A. (2005) *Filosofía del presente*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Badiou, A. (2020) *Sobre la situación epidémica*, en *Sopa de Wuham*, ed: ASPO.

- Cerletti, A. (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires: Del Estanque.
- Cerletti, A. (2015), *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*, en *Didácticas de la filosofía, entre enseñar y aprender a filosofar*, Buenos Aires: Noveduc. Bárcena,
- Diker, G y Frigerio, G. (Comps.) (2010) *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires: El estante.
- Dussel, I. (2012) “Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes escuelas y saberes en la cultura digital”. En: Southwel, M. (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens. Ed.
- Gabbarini, 2017, *Enseñar a Enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Publicada en repositorio TDX de UB: <http://hdl.handle.net/10803/461005>.

Tercera parte

Inter-cambios inter-áreas: Comentarios y preguntas

Ambas áreas comparten el interés inicial de “comprender” o “dar algún tipo de inteligibilidad” a la situación educativa de este 2020, admiten como punto de partida que la situación de ASPO que deriva de la pandemia constituye una novedad para el sistema educativo que mantuvo un “estado” o un “formato”, presencial, simultáneo, inmediato, desde la Modernidad al presente.

Sin embargo, resulta curioso cómo a partir de la lectura de un texto común, (Cerletti, A. 2008) cada área retoma categorías y lanza perspectivas de trabajo diferentes. En efecto, la lectura comparativa permite advertir la impronta tanto de las especificidades disciplinares como de las trayectorias de ambos equipos en el Proyecto de investigación.

En el caso de Filosofía se focaliza el abordaje del vínculo entre el sujeto y el acontecimiento; en el problema de la verdad y se plantean interrogantes en torno a la “normalidad”. El equipo de Ciencias de la Educación reconoce como aporte con potencialidad heurística la recuperación de la noción de sujeto y, a partir de allí, relacionan las categorías *novel*, *matriz formativa* y *novedad*.

El área de Filosofía desarrolla particularidades de la enseñanza de su campo. Intenta reconocer qué es propiamente filosófico en la práctica de la enseñanza de la Filosofía en el contexto de pandemia con soportes virtuales. De modo que, la situación vuelve a plantear los interrogantes repetidos cada vez que se propone vincular la Filosofía y la enseñanza: su/s sentido/s, la utilidad, la fertilidad del interrogar. La novedad es oportunidad para retornar a los fantasmas que habitan entre enseñanza y Filosofía.

El área de Ciencias, alude a las nuevas condiciones del formato escolar, cuestiona la clásica dicotomía expertos-novatos y, en ese marco, analiza la inclusión de la categoría “nativos digitales” (Dussel, 2012).

En una lectura más profunda es posible identificar articulaciones/nexos entre ambas producciones, aun frente a modos de enunciación diferentes. Ejemplo de ello: ambos artículos abordan el desplazamiento de la noción *novel*: en el caso de Filosofía, se hace en vinculación al desarrollo explícito de la categoría *sujeto* (aquella estructura individual o colectiva que sostiene esta fidelidad que da cuenta de la novedad). Dicho de otra manera: el sujeto emerge rara vez y a partir del registro del acontecimiento; lx *novel* hace su aparición sólo cuando es capaz de poner en tensión la *matriz formativa* por *fidelidad* con lo que acontece.

El texto de Ciencias, a través de un ejercicio etnográfico de recuperación de la palabra en primera persona, tensiona las categorías *matriz formativa* y *novel*. Plantea el desplazamiento a la noción de *novel* aludiendo al sentido primario del término, es decir, la posibilidad de dejarse interpelar por la novedad, sin desarrollar explícitamente la categoría *sujeto*. También, desde la trayectoria investigativa previa del equipo, retoma la categoría *saberes* y sitúa los saberes de los profesores en la interfaz entre el sujeto y lo social.

La principal diferencia entre ambos escritos se puede sintetizar: el área de ciencias, aun cuando reconoce la novedad, sostiene la importancia de los saberes expertos adquiridos en la formación como parte del *habitus*. El área de Filosofía, sin proponer distinciones entre saberes, asume como presupuesto que la novedad no puede ser reconocida en los marcos de inteligibilidad de los saberes previos, e incluso, que tales saberes imposibilitan dar cuenta de la novedad de lo que acontece. Entiende que el docente –sea cual sea su edad y tiempo de ejercicio– fue sorprendido por la excepcionalidad de la pandemia cuando se encontraba situado “en casa” con sus saberes dentro de un estado de normalidad. Ciencias de la Educación se pregunta cuáles son los saberes de formación que se ponen en juego para transitar la pandemia.

Filosofía se pregunta si los saberes quedaron suspendidos, inhabilitados por la irrupción del COVID. Cuestiona si en este presente novedoso predomina la repetición o si, por el contrario, tienen lugar efectivamente procesos novedosos capaces de romper la repetición en el ámbito escolar, de quebrar la continuidad de la normalidad de la escuela moderna (que incluye no sólo la presencialidad, el aula, la pizarra...también la desigualdad, la violencia simbólica, la ausencia de reconocimiento para algunos grupos humanos; las relaciones de poder).

Para finalizar, queremos poner en valor la metodología de trabajo por la que optamos en tanto equipo interdisciplinario, esto es la producción de conocimiento al interior de cada área por separado a partir de una lectura común. Compartir los escritos preliminares, leer y poner a debate las producciones, condujo a retomar viejos interrogantes, que exceden este texto. Entre ellos: ¿Las resoluciones diferenciales de las áreas en este breve escrito se relacionan con los mandatos disciplinares de cada una de ellas? ¿El valor de este trabajo interárea no radica precisamente en reconocer la impronta de trayectos formativos diferentes y a pesar de ellos sostener un trabajo compartido?



Pensar la virtualidad

*Por Silvia Lonatti**

En primer lugar, quiero agradecer a la Facultad por generar este espacio para reflexionar y “Pensar la virtualidad” desde las distintas experiencias vivenciadas en este año y medio de pandemia. En este caso desde el área Enseñanza de la Facultad y su interrelación con diversas áreas y con el resto de los actores que conforman la vida universitaria: docentes, estudiantes y egresados.

También he tenido oportunidad de intercambiar miradas con compañeras y compañeros del claustro estos días, quienes dan cuenta de la urgente necesidad de expresar cómo las y los atravesó la virtualidad en sus áreas, en sus vidas y ofrecer alternativas a futuro.

Sencillamente quiero contar el impacto que produjo la virtualidad en el área y comenzar a esbozar una mirada de las primeras aproximaciones respecto a fortalezas y debilidades de esta etapa vida para afrontar la que viene. Desde una posición de defensa de la Universidad Pública, de defensa de un Estado que, con trabajo virtual o presencial, garantice igualdad de oportunidades a todas y todos y un presupuesto que otorgue condiciones dignas de trabajo sin precariedad laboral. En la intención de aportar como trabajadora no docente a la construcción colectiva de una nueva etapa por venir en la Universidad y en nuestra Facultad en particular, y pensar desde posiciones no dicotómicas o antagónicas presencialidad ver-

*Directora del Área Enseñanza de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

sus virtualidad, sino a partir de las premisas indicadas reflexionar y aprehender las experiencias para un mundo que vaya si ha cambiado y nosotros con él.

Haciendo un poco de memoria, es importante contextualizar y destacar que en nuestra facultad, desde la gestión, articulando con el espacio institucional existente de Directores de áreas y su versión ampliada y con consejeros no docentes, fuimos monitoreando durante los días previos al decreto presidencial que estableció el ASPO las variables y alternativas existentes, y se fueron tomando decisiones, a pesar de que la RR 387/20 del 16/03/20 indicaba que “a excepción de las clases, las demás actividades deberán desarrollarse con normalidad”. Cabe aclarar que las demás actividades eran aquéllas realizadas por los no docentes.

Además el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación ya había dictado resoluciones de dispensas para las/los trabajadoras en situación de riesgo, embarazadas, mayores de 60 años, madres y padres con hijos menores a cargo, etc. Lo destaco porque, en ese momento, la decana de la Facultad dijo: acá en Filosofía la decana soy yo y la salud de las y los trabajadores está primero. El 20 de marzo comenzó el aislamiento.

Recién el 28/05/20 se labró el acta paritaria nacional entre Fatun y el CIN en la que acordaron reglamentaciones para el trabajo en forma presencial y teletrabajo y 07/07/20 se dictó el Acta Paritaria N° 48 para el sector no docente de Córdoba, con la que todavía nos regimos.

Ya veníamos de cuatro años de políticas neoliberales que, a nivel presupuestario, de estructuras de cargos y niveles salariales eran de un deterioro mayúsculo, y merecería otro capítulo aparte, vale decirlo. Y sobre eso, la pandemia. Y la pandemia del COVID-19 transformó el mundo en múltiples dimensiones y precisamente el mundo del trabajo, el mundo de las relaciones laborales; las formas y condiciones de trabajo viraron de las que por décadas teníamos establecidas por convenio como habituales con el Estado Nacional.

En ese marco, la migración al trabajo en modalidad virtual, para el que no estábamos preparados ni como área ni como institución, y nunca habíamos imaginado, nos obligó muy rápidamente a administrar estrategias urgentes para garantizar la continuidad de los

procesos de gestión administrativa, como pasó en cada área de la facultad, donde no solo teníamos que superar las angustias y los llantos de muchas noches, sino también teníamos que inventar a lo que teníamos darle un plus y que fluyera. En nuestro caso, al contar con el Sistema Guaraní 3 a través de la web, parecía sencillo; era cambiar el espacio geográfico, pero les puedo asegurar que no fue lecho de rosas.

En primer lugar, porque nuestra identidad con la Universidad Pública está atada históricamente a la presencialidad, al encuentro con el otro, con les otros, al encuentro con las compañeras, los compañeros, con les estudiantes, les docentes, les graduados y ese encuentro no estaba, y tampoco estaba el documento, el legajo papel ni el acta. Nos encontrábamos solas y solos frente a la computadora. Había que desandar todas nuestras prácticas y desarrollar otras nuevas. Y fue un gran aprendizaje colectivo.

A partir de allí, llevamos la oficina a nuestras casas, en un primer momento bastante caótico, muy caótico, y pensábamos que era por poco tiempo. Cuando se advirtió la gravedad de la situación sanitaria, la Facultad a través de la Secretaría de Administración con el área Económico Financiera árbitro los medios para llevar los equipos que cada trabajador usaba en la oficinas a su domicilio y el área Informática, fundamental, puso a punto los equipos y acompañó día a día en ese proceso. No menores fueron las dificultades de conectividad que hubo que atravesar y además pagar de nuestros ingresos. Y a ello agregar que en la casa, no solo estaba la oficina, también estaba el aula de las y los hijos de las y los compañeros. La vida familiar y laboral era un *continuum* permanente.

Entonces empezamos rápidamente los primeros días de abril a utilizar el Google Meet para planificar y dar continuidad a las tareas esenciales que indicaba el calendario académico y que entendíamos conjuntamente con la gestión de la Facultad y especialmente con Secretaría Académica que eran la matriculación anual 2020, las cursadas al primer cuatrimestre, la primera colación de grados prevista para el 3/7 y las tesis de Licenciatura que había habilitado inmediatamente la RR 433/20 el 5/04/20. Pero teníamos términos que cumplir, selección de Abanderados y Escoltas, Premio Universidad, procesos que cerrar para ello, actas pendientes de firmar del turno

de diciembre 2019, febrero y marzo 2020. Hubo que tomar decisiones en el área en medio de la emergencia sanitaria para garantizar la continuidad. Y fue también y fundamentalmente el trabajo colectivo y creativo de un equipo de compañeras y compañeros que encontraron los instrumentos dinámicos para poner en funcionamiento la maquinaria virtual que garantizara esos procesos esenciales para la Facultad. Así, entre muchísimas otras actividades, las compañeras de Despacho de Alumnos pasaron de la ventanilla de la casa Verde a la completa virtualidad y realizaron igualmente más de 2200 matriculaciones sin un papel entre sus manos. Y por otro lado, Oficialía, entre múltiples acciones, garantizó todos los actos preparatorios para la primera colación de grados virtual del 3/7 con 180 graduados, que presentó una característica que luego voy a marcar.

Si tenemos que destacar una fortaleza de este tiempo de trabajo remoto, digo: nuestra vida estuvo a salvo de posibles contagios, y esto tiene un valor incalculable en el marco de la incertidumbre de lo vivido y las estadísticas de salud. Y otra fortaleza fue el trabajo en comunidad, intra e interáreas. Intra Área, porque potenció y fortaleció el desarrollo funcional de cada espacio, en nuestro caso, el departamento Despacho de Alumnos, Oficialía y el Sector Informático del área, a partir de los procesos de virtualización implementados mediante herramientas que antes no se usaban: los meet, formularios Google, el drive, el Sistema Panqui de administración de certificados, los correos institucionales para la comunicación efectiva con estudiantes, docentes y graduados y para la interacción con el resto de las áreas y escuelas o departamentos de la facultad, etc. En esa línea, estoy convencida de que cada área de la Facultad puso en juego todo su potencial creativo y conocimientos al servicio de este nuevo tiempo.

Y decía el fortalecimiento del trabajo en comunidad Interáreas porque, si bien en la Facultad se había comenzado a trabajar el tema de diagrama de procesos de trabajos para avanzar en el organigrama de funciones, acá se necesitaba articular con las áreas involucradas para comunicar la virtualización de los procesos y sus procedimientos, con lo cual también creo que, de alguna manera, avanzamos en esa asignatura pendiente del organigrama. Porque se armaron mapas de procesos y se redefinió una estructura que vino para quedar-

se. Y más importante aún es que esa acción visibilizó palpablemente aquello que decía el rector “las demás actividades siguen normalmente” y claro que seguimos sr. rector, pero ni normal ni presencialmente, nos tuvimos que reinventar todos los días y virtualmente. Las y los trabajadores de todas las áreas hicieron los manuales de procedimiento virtuales.

Recordemos que una de las pocas cosas que arbitró rectorado respecto a procedimientos en virtualidad, lo indica en la RR 432/20 en un tema tan sensible como el registro de desempeño académico de estudiantes, modificando el circuito de carga de notas y cierre de actas, muy importante por cierto, para dar continuidad a otros procesos vinculados a ese, tales como prosecución de cursadas, actualización de actuaciones académicas, trámites de egreso, etc.

Ese año 2020 fue tan intenso, creo que no parábamos nunca, trabajábamos 10 o 12 horas la gran mayoría del área. No podíamos hacer el clic de la desconexión. Acá, creo que muchas y muchos van a coincidir, radica una de las debilidades de la virtualidad. Si bien con el andar de los procesos, los avances y retrocesos, estamos en vías de consolidación de los mismos, tal vez hayamos podido aflojar un poquito esa presión constante. Por ello, creemos muy importante hacer énfasis en el derecho a la desconexión.

Dentro del trabajo interáreas creo que merece ser muy destacado el trabajo de articulación de la gestión a través de Decanato y la Secretaría Académica con el área Enseñanza y el área Tecnología Educativa para normativizar los procesos, en el marco de la virtualidad, garantizando el derecho individual y colectivo a la educación y considerando al mismo tiempo, las condiciones laborales de las/los trabajadoras no docentes y docentes. Infinidad de normativas, con motivo de la emergencia sanitaria, todas con implicancias directas para garantizar el proceso educativo y con la participación de los representantes estudiantiles, docentes, no docentes del HCD y Centro de Estudiantes. Se garantizó de esta manera para el segundo semestre de 2020 la continuidad de los exámenes promocionales, y de regulares y libres, mediados por entornos virtuales a través de las acciones coordinadas de las áreas y los docentes.

Otro elemento que la virtualidad impone definitivamente y le otorga fortaleza es la implementación del Sistema de Gestión de Documentos Electrónicos con un gran trabajo para su gestión en la Facultad, del Área Operativa y Mesa de Entradas de la Facultad, capacitándonos para su uso y acompañándonos en cada proceso, con implicancia en la despapelización, publicidad de los actos, etc.

Se suma la firma digital; en nuestro caso, significó un gran avance para las certificaciones y legalizaciones virtuales de nuestras/os estudiantes y egresados. Informo que el Rectorado todavía no está legalizando digitalmente lo que las facultades producimos de esa manera. Está pendiente la normativa y sistematización respectiva.

Hay una cuestión muy importante que las compañeras observan y es la optimización del uso del tiempo, al poder administrarlo sin interrupciones para terminar procesos de trabajo. Nuestra experiencia en la presencialidad respecto al uso del tiempo era caótica. Nunca se podía terminar un proceso completo en el tiempo que se previó. Era un tema de permanente análisis en la oficina, seguramente con lo vivido encontraremos nuevas estrategias de abordaje.

Paralelamente, garantizamos las colaciones virtuales de grado, pregrado y posgrado con un trabajo impecable de las Oficinas Departamento de Graduados de la Facultad con las compañeras del Despacho de Alumnos, el área Informática, Prensa y Comunicación y Tecnología Educativa, Servicios Generales; nuevamente el trabajo en comunidad. Y acá hay un elemento importante que quería destacar, fue con modalidad mixta. Con la autorización del COEFFyH y cumplimentando todos los protocolos sanitarios indicados, un sector de las y los trabajadores y las autoridades lo hizo de manera presencial para garantizar conectividad, otros por trabajo remoto y las y los graduados también remotamente. Fue una experiencia bimodal. Articulamos trabajo presencial protocolizado y teletrabajo todo el año 2020 y el presente también. Fue una decisión del equipo de trabajo y apoyada por la autoridad íntegramente.

Finalmente, creo que la migración al trabajo en modalidad virtual hizo visible en la facultad la dimensión política de la gestión no docente en la administración de la cosa pública. Hay comunes denominadores que evidencian el enorme trabajo de las áreas en el andamiaje educativo, todas y cada una hacemos la Facultad de Fi-

lososofía y Humanidades. Por lo que no quiero terminar sin proponer que asumamos nuevamente el compromiso, gobierne quien gobierne, de efectuar las acciones necesarias para conseguir un aumento presupuestado que permita dar solución a las múltiples situaciones de precariedad laboral que aún persisten en la planta no docente, a pesar de todo el trabajo y esfuerzo que desde años se viene haciendo.

Muchos hablan de la pospandemia, lo cierto es que todavía seguimos atravesados por incertidumbres desde lo sanitario y epidemiológico, con las nuevas variantes, a pesar del avance incesante de la vacunación. Lo que nos lleva a pensar que no va existir un día de cese y otro de apertura de nuevas etapas, sino procesos de avances y retrocesos, y que la experiencia acumulada nos debe permitir encarar el proceso por venir con la convicción y los ideales que nos caracterizan en la Facultad.

Las estrategias desplegadas por las y los trabajadores no docentes en este tiempo de pandemia fueron enormes, podemos conjeturar que no volveremos a habitar de la misma forma los espacios ni las prácticas, el impacto de esta experiencia nos permite ver otras dimensiones. Creo que pensar una bimodalidad con garantía de derechos para las y los trabajadores no docentes, con la experiencia aprehendida en este tiempo, amerita una oportunidad. Por otro lado, ya venimos analizando en el claustro que nuestro Convenio Colectivo de Trabajo necesita ser revisado para actualizar muchas vacancias existentes, respecto a las nuevas y variadas dimensiones no abordadas.

Es imperativo también que la Universidad garantice una mejor infraestructura y los protocolos sanitarios seguros para la nueva etapa.

Hagamos el intento de democratizar el porvenir en nuestra Facultad para que cuando podamos llegar a las calles nuevamente, para que cuando este tiempo doloroso pase, la vida nos devuelva el *convivium* que tanto añoramos.



Apertura

Por Carolina Suescun*

Buenas tardes a todes, mi nombre es Carolina Suescun, y como dijeron recién, soy estudiante de Historia y formo parte de Estudiantes al Frente, actual Conducción del Centro de Estudiantes. Mis experiencias universitarias iniciaron en el 2020 cuando ingresé a la carrera, las cuales rápidamente se vieron obligadas a pasar por un proceso de traducción digital a razón de la emergencia sanitaria de público conocimiento.

Este concepto, el de la traducción, me resulta interesante y un tanto pertinente para describir el traslado a la virtualidad. Casi que me recuerda al momento de tener que transformar el formato de un archivo o incluso adaptarlo a un dispositivo en particular: lo fundamental es buscar la forma de mantener el mismo contenido, pero siendo representado de múltiples y diversas maneras, teniendo en cuenta las variables contempladas en cada una de las plataformas. Dicho así, suena casi como un trámite, algo que está a un *click* de distancia, pero en realidad es un proceso de grandes complejidades teóricas y pragmáticas en función del principal desafío: reinventar la educación y por ende, reinventar las formas de hacer política.

Esta reinención se ve reflejada de varias formas; la primera es quizás la más evidente, y refiere al crecimiento agigantado de las

*Estudiante de Historia (FFyH, UNC) y militante de “Estudiantes al Frente”, conducción del Centro de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CAFFyH), Universidad Nacional de Córdoba.

múltiples plataformas de comunicación digitales como formas de encuentro para dialogar y mantenernos informados. Dentro de esto, resulta fundamental sopesar las realidades variadas del estudiantado y la comunidad universitaria en general, por medio de herramientas (como encuestas y diagnósticos) que permiten con sus resultados repensar e impulsar políticas que amplíen el acceso a la cursada en pos de garantizar la inclusión y permanencia de les estudiantes. Ejemplos muy claros de esto son: las Becas de Conectividad, las cuales entendemos deberían aumentar no sólo su cantidad de vacantes sino también la calidad de sus alcances, y por eso es que llamamos al rectorado de la Universidad a tener en cuenta también las realidades que vivimos las facultades con carreras que hace un tiempo no muy lejano fueron consideradas con la particular característica de “no esenciales”. Otra política de inclusión es lo que renombramos como el Tinder de Apuntes del CEFFyH; lo que antes era el Altillo de Apuntes en donde estudiantes de manera indirecta trocaban sus materiales de cursado en un espacio físico, ahora resulta ser un formulario en donde lxs estudiantes informan los materiales que quieren donar a otros y/o materiales que necesitan. Política que esperamos seguir concretando en un futuro muy cercano con la entrega de los apuntes disponibles en el viejo Altillo a aquellos estudiantes que lo necesiten. Finalmente, y no por eso menor, otra política de encuentro, inclusión y permanencia resultan ser los formularios de diagnóstico que hemos estado impulsando a lo largo de estos casi dos años y que resultan ser la puerta de encuentro con las experiencias y voces estudiantiles que tanto se extrañan. Es por eso que para seguir sosteniendo y representando las voces de les estudiantes les invitamos a completar nuestra encuesta estudiantil “Rumbo al segundo cuatrimestre”, el cual pueden encontrar en nuestras redes y si es posible lo pasaremos por el chat de esta transmisión, a través del cual queremos saber qué opinan les estudiantes con respecto al estado actual de las cursadas, de las mesas de exámenes y para pensar juntas pequeñas formas de regreso a la presencialidad a medida que el contexto nos lo demande. Es por eso que, en resumen, todas estas políticas buscan conocer las realidades específicas de les estudiantes y poder equiparar sus posibilidades de acceso y permanencia en

el cursado, mientras habitamos un contexto que facilita la desconexión de los lazos entre la institución educativa y sus individuos.

En relación a esto último, consideramos que los diálogos que deben darse no se agotan sólo en los espacios administrativos y de cursado, sino que también pasan (o deben pasar) por la contención. La pérdida del territorio físico impide desarrollar los encuentros cotidianos, se pierde el compartir el mate en los pasillos o en plaza seca; las relaciones entre pares se despersonalizan y se asimilan un poco más a ventanitas dentro de una pantalla, lo que dificulta no sólo el aprendizaje colectivo, sino también la construcción de vínculos interpersonales. Es por esto que aprender a traducir espacios resulta fundamental para crear instancias de distensión, encuentro, escucha e inclusión, que mucho pueden hacer falta en este contexto que se nos presenta confuso y solitario, individualista, sobre todo cuando afirmamos que nadie puede formarse solo, y para ello es necesaria la creación de lazos entre pares.

Una actividad orientada a esto en la que tengo el gusto de participar es la traducción de la Secretaría de Deportes del CEFFYH (uno de los tantos espacios de encuentro que teníamos y que se vio limitada en sus actividades por las medidas de ASPO) que ahora comprende la Comisión *Gamer*, un nuevo anexo con el que buscamos crear las condiciones de compañerismo previamente mencionadas mediadas por el encuentro en plataformas de juegos online.

En conclusión, no pretendemos decir que al día de hoy exista una fórmula universal y exacta para traducir y transitar la virtualidad, que esta traducción no conlleve triunfos y fracasos, o el desarrollo de procesos que ahora no nos resultan inusuales pero que en un inicio fueron una ruptura de lo cotidiano. Aun así, creemos que todas estas experiencias que seguimos construyendo como claustro estudiantil y particularmente en nuestro caso, como representantes estudiantiles gremiales e institucionales, nos dejaron aunque sea una clave: abogar por la inclusión, la permanencia y la democratización de saberes es el deber que tenemos todos los claustros que conformamos la comunidad universitaria. Somos la comunidad de una universidad pública, horizonte para nada menor en nuestras formas de garantizar y ampliar los procesos y prácticas educativas. Ser parte de la Universidad Pública no sólo es un derecho, es una respon-

sabilidad para cada una de las que formamos parte de ella. Y, para eso, tenemos que elegir acompañarnos mutuamente. La dimensión de la emocionalidad y la inclusión debe formar parte inherente de cada una de nuestras perspectivas, para que así los espacios de reunión, sean virtuales o presenciales, desde donde reflexionamos o hacia dónde nos dirigimos (y cómo) puedan resolver políticas integrales. Este es uno de esos espacios, que esperamos se multipliquen y refracten por todos lados, porque eso necesitamos: seguir pensándonos y encontrándonos para pensarnos. Finalmente, queremos agradecer a nuestra institución, por entender que estas discusiones necesariamente son discusiones interclaustró, porque cada una de las personas y cada uno de los espacios que está representado en estas jornadas es parte indispensable de nuestra experiencia universitaria, experiencia que ojalá pronto se traduzca nuevamente en forma de aulas, de pasillos de encuentro, de mates sobre el pasto de plaza seca, experiencias a las que muchos compañeros añoran volver y que muchos otros, como mi generación, añoramos construir. Muchas gracias a todos los que participarán en estas Jornadas por compartirnos sus reflexiones y de esa forma iniciar este semillero de políticas que nos permitan seguir luchando por una Universidad Pública cada vez más inclusiva, incluso desde la virtualidad.



Repensando la comunidad desde egresades. Palabras iniciales y necesariamente incompletas

*Por Julieta Ayelén Almada**

Sin dudas la pandemia trastocó nuestras vidas de una manera muy profunda y que creo todavía no llegamos a dimensionar. Lo que parecía algo pasajero o que no iba a impactar en estas latitudes, finalmente lo hizo y de un modo que no esperábamos.

Recuerdo el último viernes antes que se declarara el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio: tomábamos los exámenes finales del Curso de Nivelación en Historia. Había terminado y esperaba al coordinador de la materia en la puerta del pabellón España. En ese momento llegó una de las ingresantes que había venido a rendir con su papá quien, según relató en la charla que mantuvimos mientras ella rendía su examen, siempre había querido estudiar historia. En medio de la charla me preguntó si creía que el virus del COVID-19 iba a afectar nuestra vida, y si consideraba que marcaría un antes y un después, como las grandes epidemias que se sucedieron a lo largo de la historia de la humanidad. En mis adentros decía que sí, pero con cierto tono tranquilizador le dije que me parecía que no, que creía que no iba a llegar acá, que rápidamente se iba a encontrar una solución, que la ciencia y la técnica, el desarrollo de la medicina y el progreso y otras tantas palabras más.

Es una conversación que de tanto en tanto recuerdo y que me permite reflexionar sobre varias cosas. Por un lado, en torno a las intuiciones que tenemos y que muchas veces en los ámbitos académicos callamos, o solapamos, por reglas impuestas institucionalmente y/o propias del campo de conocimiento. Por otro lado, abordar la separación entre lo que estamos reflexionando y lo que está sucediendo en la realidad por fuera de las murallas universitarias, y en este sentido el compromiso que como estudiantes, egresades, no docentes y docentes tenemos para con nuestra comunidad inmedia-

*Egresada de la Escuela de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

ta de la universidad y nuestra comunidad más amplia: dar respuesta a aquellas problemáticas y preguntas que atraviesan a nuestras sociedades y a nuestro propio presente histórico que nos atraviesa indefectiblemente. Entre otras cuestiones...

Decía que la pandemia, nos trastocó la vida, nuestros tiempos de trabajo, de ocio, de vincularnos, nuestras formas de enseñar y aprender, de gestionar, de participar y hacer política.

Hay algunas cuestiones que creo hemos logrado sortear a pesar de todo, y es el reencontrarnos aunque sea de este modo, virtual, a fin de repensar nuestras prácticas y seguir proyectándonos en apuestas colectivas. Si los grupos de whatsapp de los trabajos y espacios de socialización y participación estuvieron on fire 24/7, también las videollamadas se convirtieron en herramientas para seguir pensando y proyectando la vida política de nuestra facultad, en comunidad.

No recuerdo si fue rápidamente, pero sí que al poco tiempo de la declaración del ASPO surgió la necesidad de hacer una encuesta desde el claustro de egresades para indagar sobre las condiciones laborales de los compañeros docentes, investigadores, gestores, etc., de nuestros egresades que realizan múltiples y diversas tareas en sus disímiles espacios de trabajo. No salió algo muy diferente de lo que todos quienes habían logrado mantener su empleo estaban viviendo: muchas más horas que las legalmente establecidas, una hiperconectividad, situaciones de stress generadas por el teletrabajo, entre otras. Pero también marcó ciertas debilidades en nuestra formación con relación al uso de tecnologías. Creo que esto fue un desafío tanto para el nivel medio como para el superior. Muchos adscriptes asumieron tareas más activas también -por una cuestión generacional, quizás- en las cátedras, por lo menos en un primer momento hasta que todos -a la fuerza- tuvieron que alfabetizarse digitalmente.

En otros casos, y hoy lo vemos con los pedidos de prórroga de las adscripciones en distintas escuelas y departamentos, las tareas de cuidados y nuevas condiciones de trabajo implicaron una suspensión (en tanto que nuestra vida es finita y tenemos que jerarquizar) de las tareas ad-honorem en la universidad. Estas cuestiones nos llevan a seguir replanteando y repensando el papel de los egresades en nuestra facultad y la necesidad de modificar las normativas que rigen su

accionar. Es una tarea que iniciamos hace un tiempo, pero que todavía no pudimos darle el cauce necesario para que discutamos colectivamente qué lugar ocupan dentro de nuestra comunidad inmediata y nuestra institución les egresades y que esto se vea cristalizado en un nuevo reglamento para adscriptes.

Por otra parte, creo que como espacio político pudimos dar respuesta a algunas situaciones que se nos presentaban, pero sin dudas, debimos recrear la forma en que nos imaginamos la vida política del claustro. Siempre es dificultosa la tarea de organizarnos, por las múltiples realidades que vivimos como egresades, pero creo que lo fue más en el contexto de aislamiento generalizado que conllevó la pandemia. Aún así, y soy una esperanzada en este sentido, pudimos avanzar en la elaboración de proyectos, en vincularnos desde egresades del Consejo Directivo con representantes del claustro de escuelas y departamentos (una tarea que habíamos empezado previo al COVID). Trabajar conjuntamente por ejemplo, en las modificaciones de los reglamentos de TFL en historia y en filo (todavía estamos trabajando en otras escuelas) para que les egresades puedan co-dirigir trabajos de licenciaturas, que es una demanda histórica del claustro; proponer instancias de formación en la elaboración de recursos digitales para los diferentes niveles educativos, desde y para el propio claustro; impulsar espacios de diálogos que fortalecieran la interdisciplina y que permitieran volver a encontrarnos discutiendo e intercambiando saberes, entre otras.

Creo que la vida política en pandemia sufrió modificaciones, así como lo hizo casi cualquier aspecto de nuestras vidas, pero esto no implicó un repliegue constante hacia el espacio privado. Quizás sí en un primer momento, pero luego pudimos salir de ese estado de shock inicial y repensarnos colectivamente. Espacios como este lo demuestran. Incluso en condiciones de adversidad podemos seguir encontrándonos, repensándonos para construir vínculos interdisciplinarios e interclaustrós que fortalezcan una universidad pública, gratuita, laica, feminista, emancipatoria, generadora de conocimientos sustantivos para nuestra sociedad.



Trabajo de catalogación y conservación de la colección arqueológica del jesuita Oscar Dreidemie en la nueva normalidad

*Por Ximena Jaramillo**

El contexto de pandemia transformó la cotidianeidad en otro espacio menos imaginado, que es la virtualidad, lo cual nos llevó a reflexionar sobre los márgenes de la adaptación del “quehacer antropológico” en nuestra academia y sobre los modos de producir ciencia. Esto rompió el tradicionalismo Malinowskiano del siglo XX, perspectiva que revolucionó la forma de hacer etnografía mediante la observación participante y el trabajo de campo. Antes del advenimiento de una pandemia era inimaginable cómo la situación que produjo el COVID-19 nos llevaría irremediabilmente al mundo digital como respuesta emergente ante el aislamiento preventivo.

En el año 2020, el Ministerio de Cultura de la Nación, a través de la Secretaría de Patrimonio Cultural, presentó ACTIVAR PATRIMONIO, un programa que otorgaba “becas de ayuda económica a personas que trabajen con el patrimonio cultural y que, en estos momentos, no se encuentren vinculadas de manera contractual ni en relación de dependencia con ningún tipo de institución u organismo”.¹ Los requisitos para su postulación eran limitados; el mismo proyecto seleccionó a 30 personas diferentes de todo el país para trabajar en los Museos Nacionales. Ergo, ACTIVAR PATRIMONIO fue un modo de refuncionalizar los proyectos de investigación en torno a los museos, que consistió en trabajar en un lapso de dos meses me-

1 <https://www.cultura.gob.ar/activar-patrimonio-becas-de-ayuda-economica-para-artistas-investigador-9250/>

*Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

dante un ecosistema pandémico, donde había que ajustar la nueva normalidad a un plan de trabajo diferente.

A partir de la beca, mi propuesta fue la de combinar el trabajo presencial y virtual, aunque esta forma combinada resultó ser un problema más adelante. El plan consistió en trabajar mediante conservación preventiva y catalogación del conjunto arqueológico del jesuita Oscar Dreidemie depositado en latas de café en el acervo del Museo Jesuítico Nacional de la Estancia de Jesús María. Para trabajar con la colección fue necesaria la presencialidad, debido a los escasos recursos del Museo en relación a la gestión de colecciones y a la ausencia de un Área de Documentación, cuya información nos serviría para vincular con los fondos museográficos. La presencialidad en el Museo tuvo muchas restricciones de circulación, de forma que no era posible finalizar el proyecto en dos meses.

Trabajar con un conjunto arqueológico de otro museo, después de desempeñarme 4 años de forma presencial en la Reserva Patrimonial del Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba, implicó observar las diferencias en torno a la gestión museológica y la forma de organización de un museo, tareas que no serían posibles en la virtualidad ya que la presencia otorga ciertos niveles de construcción de sentidos y la mirada hacia las instituciones. La virtualidad implicó un desafío, porque pudimos observar las falencias en cuanto a la digitalización de la información y las escasas contribuciones de trabajos de investigaciones. Todo esto nos llevó a replantear que nuestra sociedad se encuentra en un estadio muy temprano en el mundo de la era de la informática. La pandemia puso en jaque tanto nuestras convicciones en la nueva normalidad como la corrompida tradición Malinowskiana, iniciando un nuevo paradigma hacia un mundo más hiperconectado y colapsando todas las redes virtuales. Esta moderna modalidad deja afuera otros actores o “marginados” de las nuevas oportunidades de iniciarse en el campo de la investigación museológica. De modo que los actores que han sido “incluidos” en el sistema forman parte de una trama tejida no solo de privilegios sino que, a aquellos que estudiamos en relación al Patrimonio Cultural, nos compromete a la necesidad de ocupar esos lugares tan polémicos. También existe la paradoja de que los “incluidos” también son marginados de dicho sistema frente al hecho

de cumplir una tarea exclusivamente técnica para una institución museológica y nuevamente ser “expulsados” de la institución.

Esta situación me llevó a pensar sobre la dialéctica “presencialidad y virtualidad” como un factor indisociable, abriendo nuevos horizontes de vinculación con la otredad y a la vez siendo “observados” por medio de las redes virtuales.

Ergo, es posible imaginarse reproducir un trabajo de investigación para sumergirnos

posteriormente en un aislamiento preventivo, luego de una prolongada presencialidad en una institución. Parte de mi experiencia era inevitable: una investigación en virtualidad sin conocer los materiales, el estado en que se encontraba los mismos, mucho menos su relación con el depósito y con el resto del museo. El hecho de conjugar la dialéctica “presencialidad/virtualidad” implicó conocer la antesala del museo, los fondos museográficos y la ausencia de fondos documentales, lo cual nos llevó a cuestionar la negligencia o el desinterés por parte de los miembros de la institución. Aquella situación nos hace replantear no solo que el hecho de salir del mundo de la universidad implica conocer otras realidades, sino reconocer el mundo que nos estaban preparando nuestros profesores de la FFyH, el terreno fértil social para los futuros colegas especialistas en conservación de los bienes culturales.



¿Qué pensaría Malinowski? *Desafíos en la investigación antropológica en Pandemia¹*

Por Melina Masi*

Este escrito surge en primer lugar a modo de catarsis personal, En donde más que brindar algún tipo de respuesta, se torna un repertorio de preguntas.

Podríamos decir que dentro de las distintas disciplinas de las Ciencias Humanas, si hay algo que distingue a la investigación antropológica es la utilización del trabajo de campo. Precisamente, si algo motiva a les estudiantes que eligen esta formación, es la posibilidad de participar en terreno, de interaccionar con personas y todo lo que ello significa: desde una charla a menos de dos metros de distancia, un abrazo, una ronda y un mate compartido, por mencionar algunas de las sensaciones que se producen mientras se investiga. Tales experiencias significan un cúmulo de sentires y percepciones que atraviesan a les investigadores mientras realizan trabajo de campo, es una forma de investigar que se elige.

Durante los meses en los que transcurrió (y transcurre) la pandemia, me encontré comenzando una investigación que, como todas, empieza repleta de presuposiciones y expectativas. La misma incluía la recolección de relatos de sobrevivientes de la última dictadura militar argentina.

En un principio la planificación incluía el viaje a distintas provincias, golpeando puertas desconocidas, entrando a casas que no eran precisamente la mía y tocando fotografías y papeles sin desinfección previa. Pero el contexto fue distinto.

1 Las siguientes reflexiones fueron compartidas de manera oral durante la "Jornada interdisciplinaria e interclaustró para pensar la virtualidad", el 6 de agosto de 2021. Este trabajo formó parte de la Mesa temática 1 (segunda parte): "Investigar en pandemia" coordinado por Julieta Quirós y Pablo Requena.

*Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Tenía que realizar entrevistas y, de repente, no podía salir de mi casa por un tiempo indeterminado. Sigo teniendo mis dudas sobre si tendría que haber esperado, de todas maneras existían plazos institucionales que me excedían o tal vez eso haya sido una forma de justificarme. En entornos universitarios, el mundo tuvo que seguir funcionando o al menos simular que seguía.

Encerrada y empecinada decidí “entrar al campo” a través del diálogo con mis entrevistadas; sin embargo, la única manera posible en estos tiempos era a través de la virtualidad.

Situaciones distintas se presentaron con este desafío: Una de las entrevistadas utilizaba sólo teléfono fijo, entonces acordamos un horario en que pudiera estar disponible y en reiteradas oportunidades a través de un tubo la fui conociendo. Fui escuchando historias mezcladas con risas de esa voz, fuimos reviviendo recuerdos intercalados de silencios y escuché revivir dolores junto con sollozos. Podría decir que conocí una voz, una voz con un rostro que no conozco pero que sé que durante las llamadas deslizaron lágrimas, una voz con un cuerpo que me dijo una y otra vez que tiene marcas de torturas pero que no puedo ver, aunque quisiera mostrarlas. Una persona que conozco sin conocer. Y no sólo conozco a esa persona, conocí a través de ella a vecines. Incluso a una vecina que vive a cuatro casas a la derecha de un barrio y una provincia que no conozco, pero que seguramente iba a querer charlar conmigo porque le encanta hablar. Insistí en llamarla para conocerla, pero prefería que la contactara por WhatsApp. Y en ese momento, me encontré nuevamente sentada en pijama en mi escritorio, frente a una pantalla “entrevistando” por decir de alguna manera ¿Entrevistando a qué? ¿Cuánta distancia tuve yo en ese momento de les antropólogos de principios del siglo XIX, que tanto me enseñaron a mirar de manera crítica por ser antropólogos de escritorio?

En esta segunda situación fuimos intercambiando audios de WhatsApp. En un momento me animé y le pregunté si quería que la “videollamara”...parecía el colmo de un antropólogo trabajar sin ver gente. La videollamada fue poder ponerle un rostro a una voz, como si lo volviera más tangible, más real, pero los problemas me invadieron otra vez: ¿Cómo explicarles a ustedes mi entrada a esa casa a la que nunca entré? Al preguntarle sobre la última dictadura

militar, ella agarró el celular, giró la cámara, enfocó su comedor y en un rincón de un mueble estaban colocadas fotografías y documentos que recordaban asesinatos y destrucción de una familia... ¿Cómo se puede analizar lo que no se vio? ¿Cómo describir la importancia de ese rincón que aún no conozco? ¿Cómo hablar de la disposición, del espacio que ocupa en el hogar al que nunca entré?

En múltiples oportunidades me llegué a preguntar si realmente conocí a esas personas.

Independientemente de mis reflexiones sobre esta vivencia particular, el desafío se extendió a preguntarme por el quehacer antropológico. Distintos docentes y múltiples lecturas fueron parte de mi formación. Y si bien, cuando uno concluye la carrera es más reiterada de lo que imagina la pregunta de: ¿Qué hace uno con todo eso que aprendió? Créanme que con la pandemia los interrogantes crecen a tamaños gigantescos.

¿Quién me iba a decir a mí que esto sería así? Que herramientas pensadas para la participación tendrían que ser aplicadas a través de una pantalla... ¡Creo que ni los investigadores más futuristas pensaron tal cosa!

Salvando las grandes distancias y críticas que se les puede reprochar a los primeros investigadores de la disciplina, hay que reconocer que influyeron en que la antropología hoy sea la construcción que es. Investigadores como Malinowski sentaron precedente sobre el trabajo de campo como método etnográfico de investigación y, frente a este híbrido virtual, más de una vez llegué a preguntarme sobre ¿Qué pensaría y haría Malinowski frente a esta situación?

Tal vez, cuando se investiga, uno asume que no se trasladará a las Islas Trobriand o a la Isla de Tau; sin embargo, la pandemia nos enfrentó a otra manera de investigar en la que, en ocasiones como las descritas, uno llega a cuestionarse sobre los cimientos fundamentales de la antropología y a preguntarse qué se hace con la etnografía desde la comodidad del hogar, a tal punto de no saber si realmente se está participando en la investigación que lleva a cabo. Así como en los tiempos más extremos de la pandemia, uno llega a dudar realmente de su participación en el mundo fuera del hogar.

Desde sus inicios, la Antropología ha sido una disciplina reflexiva de su práctica y se ha desafiado en reinventar su metodología. Qui-

zás ahora, la práctica en virtualidad nos desafía una vez más, y nos lleve a preguntarnos nuevamente sobre qué y cómo hacemos Antropología en este contexto.

Bibliografía

- Boivin, M., Rosato, A., Arribas, V. (2004). *Constructores de Otriedad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. 3ra. edición, Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Mead, M. (1935). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.
- Panoff, M., (1974). *Malinowski y la antropología*. Barcelona: Labor.



El impacto del ASPO en los espacios del cogobierno en la FFyH: la difícil recuperación de los “equilibrios consuetudinarios”

Por Leandro Inchauspe*

En ocasión de la re-escritura de este texto, se produjo el fatal accidente de Liliana Corradini, vicedirectora de la Escuela de Bibliotecología, re-electa en las elecciones del 18 al 22 de octubre, una de las protagonistas de la etapa que este texto aborda. Vayan, entonces, estas palabras en su memoria y en saludo a sus familiares, amistades, compañero/as de trabajo, colegas.

Introducción

A partir de la convocatoria a reflexionar sobre los efectos políticos-institucionales de la (larga) pandemia del Covid 19, nos proponemos un primer acercamiento a las formas de ejercicio concreto del cogobierno en nuestra Facultad, más allá de las reglamentaciones formales, en condiciones de obligada virtualidad. Por ello, tienen estas líneas todo el carácter de provisionalidad de las primeras sistematizaciones respecto a experiencias aún en curso.

Como es conocido, la estructura de la Facultad replica hacia su interior la propia de la universidad, solo que en menor escala: autoridades unipersonales (directores/as, vices, coordinadores/as académicos/as en el caso de los Departamentos que no tienen cargo de vicedirección) y organismos colegiados (tripartitos en el caso de Escuelas y Departamentos, dado que no participan nodocentes, cuyos cargos pertenecen a la Facultad), incluso algunos cargo de gestión (secretarías técnicas en todas ellas, secretarios/as académicos/as y/o coordinadores/as de PPS, en algunos casos). El Centro de Investigaciones tiene también similitudes (director/a, secretaría académica).

*Secretario de Coordinación General de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

mica, coordinadores/as de áreas, consejo); el Museo de Antropología no tiene, actualmente, autoridades electas sino designadas por el Decanato; pero sí algunos cargos técnicos de gestión (secretarios/as). No nos referiremos a los dos “institutos de doble dependencia” (UNC y CONICET) que existen en la Facultad, de más reciente creación y de prácticas de vinculación más estrechas con el CIFYH y el Museo (el IDH y el IDACOR, respectivamente).

Este entramado de cargos unipersonales y colegiados se articulan a su vez con las autoridades a nivel Facultad: unipersonales (decanato y equipo de gestión; secretarías, subsecretarías, áreas y programas que lo acompañan), colegiados (H. Consejo Directivo). Y también áreas administrativas a cargo de personal nodocente que resultan claves por la experticia que manejan (Área de Profesorado y Concursos, Área de Personal y Sueldos, Departamento Administrativo del Consejo Directivo, Área Económico Financiera, Área de Enseñanza, Área Operativa, Área de Tecnología Educativa, entre otras) o por resultar absolutamente imprescindibles para el funcionamiento (Área de Servicios Generales, Biblioteca Elma Kohlmeyer de Estrabou, entre otras). A manera de hipótesis tentativa, sostenemos que en la “normalidad” pre-pandémica se encontraba consolidada de manera consuetudinaria, incluso más allá de lo estrictamente planteado en las reglamentaciones, una situación de complejos equilibrios (no exentos de conflictos) entre autoridades centrales y de Escuelas/Departamentos/Centro de Investigaciones/Museo; entre autoridades unipersonales y cuerpos colegiados; entre los cuatro claustros y, finalmente, entre las autoridades electivas (incluyendo a los equipos de gestión) y las áreas administrativas y demás áreas nodocentes. Este equilibrio, sedimentado a lo largo de las prácticas del cogobierno, seguramente desde la recuperación democrática desde los años ochenta (en nuestra experiencia personal, la conocemos desde los primeros años de la década de los noventa), resultó estallado a partir del inicio del ASPO el 20 de marzo de 2020, comenzó a restaurarse a partir del retorno del funcionamiento de los organismos colegiados (desde el 30 de julio de 2020 en el caso del HCD, a partir de la Res. HCD 86/2020 aprobada en esa primera sesión post pandemia, para los consejos de Escuelas/Departamentos/Centro de Investigaciones, que iniciaron sus sesiones entre el 19 y el 21 de agosto de

2020). Y aún en la actualidad, a 16 meses del inicio de la situación, se encuentra aún en proceso de readaptación.¹

Desde este supuesto, realizaremos una reflexión sobre nuestras prácticas, desde marzo del pasado año a la fecha.

Primeros meses: el desequilibrio

Como es de conocimiento de gran parte de la comunidad de la Facultad, la virtualidad obligada a la que debieron adecuarse las prácticas universitarias por la pandemia no fue regulada por ningún encuadre reglamentario u orientación mínima por parte de las autoridades universitarias. Tocó a cada Facultad definir sus formas; en nuestro ámbito se lo hizo a través de la Resolución Decanal 205/2020. Dicha resolución, que resultó ordenadora de las prácticas educativas en el nuevo contexto, tuvo el enorme mérito de su temprana sanción (está fechada el 20 de marzo del pasado año), pero presentó la dificultad de haber sido elaborada en consulta solo con el Consejo Asesor de Directores/as de Escuelas y Departamentos, y de que su interpretación quedó a cargo de las autoridades unipersonales exclusivamente. De tal forma, el H. Consejo Directivo, los claustros estudiantil, de egresados/as y no docentes, las áreas administrativas² y las de

1 Al momento de revisar este texto, ya se ha producido el recambio de integrantes de los organismos colegiados, luego de las largas y complejas elecciones universitarias del 18 al 22 de octubre de 2021. Y en las primeras reuniones es posible detectar las huellas de este momento transicional. Tanto en los pedidos de “vuelta a la normalidad”, que aún compartidos por todos/as los/as actores y actrices institucionales, no parecen tener la misma significación para quienes transitaron la etapa de gestión en virtualidad que el que adquieren para quienes no participaron de la misma, más que en su condición de integrantes de la comunidad de la Facultad. Como particularmente en altos niveles de desconocimiento de este sector, respecto a las limitaciones de la etapa, esfuerzos institucionales y normativos para enfrentarlas, como por algunos elementos que forman parte de condicionantes estructurales, de alcance universitario en general.

2 Con la excepción del Área de Tecnología Educativa, que participó en la última reunión presencial del Consejo Asesor de Directores/as de Escuelas y Departamentos y la Secretaría Académica, realizada el jueves 19 de marzo de 2020, pocas horas antes del anuncio del Presidente de la Nación del inicio del ASPO, aportando su experticia en el uso de la plataforma Moodle.

gestión que no interactúan con el Consejo Asesor de Directores/as de Escuelas y Departamentos, no participaron de manera directa en su elaboración. Este acto administrativo, de importancia capital en la situación que, por entonces, se esperaba de corta duración - no más allá de ese primer cuatrimestre del 2020... - materializó, sin saberlo ni tener tal intención, por supuesto, el estallido de las formas de equilibrio consuetudinario del ejercicio del cogobierno en la Facultad.

Un ejemplo de las dificultades que la situación de desequilibrio planteaba lo constituyó la sanción de la Resolución Decanal 331/2020 que estableció el “Certificado Único para Estudiantes con Restricciones de Acceso al Cursado Virtual” que fue conocido como “CURA”.

La inactividad de los organismos colegiados a nivel Facultad, Escuelas y Departamentos impidió el equilibrio de los claustros, llevando en no pocas ocasiones a discusiones que parecieron enfrentar derechos estudiantiles (al acceso a la Educación) con derechos docentes (respecto a condiciones laborales). En sentido similar se produjeron discusiones a raíz de la implementación de exámenes finales. En virtud de estas situaciones, se comenzaron a implementar instancias de consultas directas al cuerpo docente o a los equipos de cátedras, sea a través de correos electrónicos desde las Escuelas/Departamentos o por formularios en línea implementados por la Secretaría Académica de la Facultad. En una comunidad en la cual la representación, a pesar de las críticas que recibe, estaba sólidamente instalada como instancia de representación/decisión. En la cual solo en los momentos de intensa activación y movilización de sus claustros, mayormente asociados a conflictos universitarios, se realizaban instancias asamblearias decisorias - además, siempre en tensión respecto a su grado de representatividad del conjunto de la comunidad - tales formas de consultas directas mediadas por tecnologías, no podía menos que agitar debates.

En relación a los ámbitos colegiados, tempranamente se buscaron medios para retomar contactos, que no podían ser más que informales en esos primeros momentos, con los/as representantes de los claustros. Así, el 6 de abril de 2020 se realizó una primera videoconferencia con integrantes de las siete bancadas por los cua-

tro claustros del H. Consejo Directivo (dos bancadas docentes, tres estudiantiles, una de egresados/as y una de nodocentes) y el 16 de abril con representantes de todas las bancadas estudiantiles de los Consejos de Escuelas y Departamentos. Aún con las dificultades que conlleva la comunicación a través de plataformas de videoconferencias, se socializaba información y se recogían inquietudes, demandas y sugerencias de los actores y las actrices institucionales de nuestra comunidad. A partir del 11 de mayo de 2020 (a menos de dos meses de iniciado el ASPO) las interacciones del HCD se sistematizaron en la creación de un aula del Cuerpo en la plataforma Moodle, y las reuniones de trabajo se realizaron periódicamente.

Sin embargo, la UNC no generó marcos reglamentarios para la nueva situación en cuanto al funcionamiento de los organismos colegiados -como no lo hizo prácticamente en ningún aspecto-. La posibilidad de funcionamiento remoto o virtual se vió obstaculizada por cuanto el H. Consejo Superior, con el aval técnico de la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la UNC, proponían tomar como referencia el Protocolo de Funcionamiento Parlamentario Remoto implementado en las cámaras legislativas nacionales, que preveía la intervención del Registro Nacional de las Personas - RENAPER - para llevar adelante un chequeo de datos biométricos de los/as parlamentarios/as. Que resultaba imposible de implementar, no solo para la Facultad sino para la UNC en general. Recién el 9 de junio de 2020, por Resolución Rectoral 652/2020, se estableció un “Protocolo Básico Preventivo para Sesiones del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba” que sirvió de referencia para el funcionamiento de nuestro Consejo Directivo; que finalmente, luego de realizar algunas adecuaciones propias, convocó a su primera sesión post-pandemia el 30 de julio de 2020. Se ponía término así a más de 4 meses de funcionamiento de la Facultad sin órganos de cogobierno. Esta etapa fue, probablemente, la de mayor incertidumbre para la comunidad en general y la de mayor presión sobre las autoridades unipersonales y sus equipos de gestión, que se vieron en la necesidad de tomar decisiones sin el respaldo formal de los cuerpos colegiados, solo contando con los mecanismos remotos de consulta informal.

Hacia un ¿nuevo equilibrio?

Como ya hemos referido, a partir de su primera sesión post-pandemia, presencial con protocolo sanitario y distanciamiento social (hasta el 25 de noviembre, en que ante el empeoramiento de las condiciones sanitarias, se iniciaron sesiones virtuales del H. Consejo Directivo, por el recurso BBB de la Moodle), realizada en el Auditorio Presidente Hugo Chávez del Pabellón República Bolivariana de Venezuela, sin acceso al público, grabado y disponible en el Canal de YouTube de la Facultad, la situación de incertidumbre comenzó a atenuarse. Los claustros volvían a tener espacios formales para canalizar sus demandas, establecer acuerdos y debatir sus desacuerdos. Las Escuelas y Departamentos, otro tanto; para canalizar sus solicitudes al máximo cuerpo colegiado.

Desde aquella primera sesión, a la fecha, se realizaron cuatro sesiones más en 2020 y seis en lo que va del corriente año, totalizando once sesiones,³ en las que se realizó el tratamiento de 550 asuntos, de los cuales resultaron la aprobación de 298 resoluciones, 2 ordenanzas y 17 declaraciones.

Con la sola excepción de los concursos docentes, todas las instancias propias de las funciones habituales de la Universidad en las que tiene intervención el H. Consejo Directivo, ya se han retomado: renovación de designaciones docentes, selecciones de antecedentes para cargos docentes interinos, concursos no docentes, ampliaciones de antecedentes en selecciones observadas por postulantes, pases a Dirección General de Asuntos Jurídicos en relación a impugnaciones u otras situaciones de conflictos de derechos, designaciones de ayudantías alumnos y adscripciones y aprobación de informes de finalización, conformación de tribunales de Carrera Docente, aprobación de programas de los espacios curriculares, avals académicos e institucionales a eventos académicos, aprobación de cursos de posgrado, prórrogas a doctorandos/as para entregas de tesis, designaciones y aprobación de informes finales de ayudantías en pro-

3 Al momento de la revisión del texto, se agregaron sesiones el 6 de septiembre, 12 y 28 de octubre, y se encuentra próxima la primera sesión con la nueva composición del H. Consejo Directivo luego de las elecciones de la semana del 18 al 22 de octubre.

gramas de extensión, entre otras. También se ha dado tratamiento y emitido resoluciones y ordenanzas sobre asuntos más complejos, como las modificaciones al Plan de Estudios del Profesorado Universitario en Geografía, al Reglamento de Becas de Iniciación de la SEICyT y al Reglamento de Trabajo Final de Licenciatura en Historia⁴. Se ha continuado el trabajo en comisión para reformar el Reglamento del Museo de Antropología (incluyendo un extenso programa de reuniones con los actores y las actrices institucionales que lo conforman), y se ha iniciado el proceso para conformar una comisión mixta (con la Facultad de Artes) para revisión del Reglamento del Centro de Documentación Audiovisual (CDA), cogestionado por ambas Facultades. Y ha generado legislación especial para la coyuntura de pandemia, como las ya mencionadas la Resolución Decanal 205/2020 (refrendada por el cuerpo a través de la Resolución HCD 85/2020), el CURA (refrendado por Resolución HCD 84/2020). La implementación de mecanismos para la realización de selecciones de antecedentes para cargos docentes interinos. El establecimiento de un mecanismo administrativo para otorgar licencias estudiantiles extraordinarias por Covid 19. Y al momento de la escritura del presente texto, se encuentran en tratamiento el proyecto presentado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles para reglamentar las Licencias Estudiantiles y el proyecto de régimen de promoción directa para acreditar espacios curriculares (véase nota 4) presentado por la bancada estudiantil de Estudiantes al Frente (a los que haremos referencia en el próximo apartado, en relación con las formas de consultas a Escuelas y Departamentos). Es decir, a casi todos los fines, el cuerpo colegiado realiza con creces sus funciones y tareas.

Lo dicho no supone que ni el breve funcionamiento de las sesiones presenciales con protocolo sanitario ni, quizás menos aún, las reuniones de trabajo del pleno de comisiones y sesiones por medios remotos, sean maneras de funcionamiento apropiadas a las experiencias concretas del ejercicio del cogobierno previas a la pande-

4 En las sesiones posteriores a la primera versión del texto, se agregaron el Profesorado Universitario de Letras Clásicas, el Profesorado Universitario de Letras Modernas, las Licencias Estudiantiles, la Promoción Directa para las carreras de grado, la conformación del Comité de Ética de la FFyH y el Programa de Estancias Académicas de post-doctorado.

mia. Las dificultades de la presencialidad protocolizada no permitían interacciones superiores a los noventa minutos, y solo se aplicaron a sesiones (no al trabajo de comisiones, que suelen ser más intensos y eficientes para sortear discusiones y arribar a acuerdos). Las interacciones por plataformas de videoconferencias tienen fuertes limitaciones para el intercambio fluido, multidireccional, con interlocuciones que en ocasiones se superponen, sin interrumpir la comunicación, por el contrario, enriqueciéndose⁵. Así mismo, los asuntos en tratamiento se comparten por drive, con lo cual toda modificación supone un intercambio y actualización de archivos que conllevan lapsos de tiempo mayores a los habituales (reunión de discusión-toma de nota de acuerdos-modificación del archivo). Y si bien ha permitido formalizar la producción y circulación de documentación oficial por medios remotos, imprescindible en el actual contexto, el software “Generador Electrónico de Documentos Oficiales-GDE” que ha reemplazado el anterior sistema Comdoc también suma demoras en la tramitación. Dado que sus sistemas de búsqueda son limitados (solo se pueden buscar expedientes teniendo la totalidad de números y letras que conforman su signatura, a diferencia del Comdoc, que permitía búsquedas por número de expediente, fecha de iniciación, causante y asunto). Y porque la implementación del software GDE por parte de los/as integrantes del H. Consejo Directivo ha encontrado las dificultades lógicas del requerimiento de configurar el servidor proxy de sus computadoras, para estar en red con la UNC; crear sus usuarios; rutinizar un software nuevo (que se agrega a la plataforma Moodle, el Guaraní, el SIGEVA, el WEKE, la intranet de CONICET y a los que se emplean más allá de la condición de universitarios/as) no precisamente intuitivo. Los contactos entre los distintos niveles jurisdiccionales - Facultad, Escuelas/Departamentos, Centro de Investigaciones y Museo - también se ven difi-

5 Si bien no nos resultó visible en la primera versión del texto, sino hasta cuando la renovación post-elecciones lo puso en evidencia, la pandemia también tuvo como efecto la fuerte disminución del número de consejeros y consejeras que podían efectivamente mantener la participación. El desgaste de la pandemia, combinado con las sucesivas prórrogas, menguaron la cantidad de participantes en reuniones de trabajo del pleno de comisiones y en sesiones, aunque en todos los casos se mantuvo el quórum reglamentario de 10 miembros presentes.

cultados por estas cuestiones haciendo más gravosos intercambios que habitualmente tenían la fluidez de su práctica habitual. Esto ha generado un efecto de demora en el tratamiento de asuntos a los que se asigna un efecto en las prácticas académicas que amerita una consulta particular, desde el H. Consejo Directivo a las Escuelas/Departamentos. Y, en algunos casos, desde las Direcciones de los mismos, a sus cuerpos docentes o a toda su comunidad. En un efecto que atribuimos a esos primeros meses de tensiones por la falta de funcionamiento de los organismos colegiados, casos como el proyecto de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles sobre Licencias Estudiantiles y de la bancada estudiantil de Estudiantes al Frente sobre régimen de promoción directa para acreditar espacios curriculares, han realizado largos recorridos desde las reuniones del pleno de comisiones al H. Consejo Directivo a las Escuelas/Direcciones, desde allí a los/as docentes, Consejos, y en algunos casos a la comunidad en general. Y su vuelta con sugerencias, críticas, observaciones que el máximo cuerpo colegiado debe volver a revisar y a poner en común.

Por último, solo es necesario recordar, ya que es una situación general, la inestabilidad, las dificultades y la baja calidad de la prestación de las empresas proveedoras de internet a las que recurrimos en nuestros hogares, que ralentizan, interfieren y en muchas ocasiones, cortan o impiden mantener las interacciones relativamente prolongadas que las tareas de gestión en organismos colegiados requieren. Y las tensiones que se generan en términos laborales (para los/as docentes y no docentes) y económicos en general para estudiantes y egresados/as: toda vez que el costo de cualquier mejora en dichos servicios debe ser asumida casi sin ningún tipo de contraparte por parte de la UNC y/o el Ministerio de Educación del Gobierno Nacional (más allá de, hasta donde conocemos, relativamente limitados sistemas de “becas de datos” para el acceso a internet a nivel UNC y la FFyH y el préstamo de computadoras implementado por la Facultad).

En definitiva, si bien se han recuperado el funcionamiento de los órganos colegiados, por lo cual de cierta forma se han restablecido los equilibrios entre claustros, áreas de gestión y niveles jurisdiccionales hacia el interior de la Facultad, creemos que no nos encontra-

mos en camino a una transformación de las formas del cogobierno, sino sólo ante un momento coyuntural, obligado por las condiciones del contexto.

Su fisonomía final, sin duda, no parece posible que sea vislumbrada en estos momentos. Incluso la etapa de transición hacia el retorno a la presencialidad aparece aún difusa. Solo una convicción se muestra inmodificable: las formas del cogobierno de la Facultad de Filosofía y Humanidades, sus reglamentos y sus prácticas, seguirán siendo el resultado de la interacción entre los condicionantes estructurales contextuales y la voluntad de participación y transformación de sus actores y actrices institucionales expresada en los espacios colectivos formales e informales.



Sobre los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).

Algunos interrogantes sobre su sentido político, social y pedagógico en un contexto de aislamiento social

Por Gabriel Armando Nieve*

La vida en pandemia por el COVID-19 es conocida públicamente y una de las medidas adoptadas para combatir su propagación implica la imposibilidad de encontrarnos masivamente en la facultad físicamente. No obstante, el tema central de este texto es la cuestión del ambiente virtual de aprendizaje (AVA), modelo que serviría para ilustrar cómo se da la relación pedagógica gracias a las aulas virtuales y demás recursos que los docentes ponen y pusieron en juego. Por un lado, nos acercaremos al concepto de AVA a partir de aportes de la psicología del aprendizaje, la didáctica y la pedagogía. Por el otro, plantaremos preguntas en torno a las tecnologías digitales y su rol en la enseñanza remota. ¿Qué sentidos tener en cuenta sobre las tecnologías digitales a la hora de pensar propuestas de enseñanza situadas en un AVA?

Breve día pandémico

E: Me podrías comentar ¿Cómo sería un día normal en la vida de un estudiante pandémico?

X: Me levanto, veo el celular para saber qué día es y qué hora es. Los lunes ya no son los mismos, me cuesta diferenciar los sábados de los miércoles, pues ambos días no tengo “clases”. Cuestión, recuperada la noción de tiempo y espacio, me preparo para una jornada agitada de vivir en aislamiento social.

*Escuela de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Un día hábil en la vida de un estudiante a tiempo completo, es levantarse, comer algo, ver las redes sociales y buscar un meme para compartir, una buena historia para reenviar o un hilo interesante para leer. Después de *scrolllear* un rato, ejercicio muy arduo, por cierto, aparece la preocupación de la vida facultativa. Empiezo a entrar al mail y el aula virtual desde el celular. Veo que tal profesor envió una guía de lectura para la próxima clase, otra profesora abrió un foro de consulta y el ayudante alumno en el grupo de WhatsApp envió un recordatorio sobre las actividades evaluables a entregar en el cuatrimestre.

Un día de clase en la vida de un estudiante trabajador es muy distinto a la de un estudiante a tiempo completo. Este último puede darse el tiempo de tener algunos rituales previos a conectar al aula virtual, como preparar un mate, hacerse café o prender la computadora. Por supuesto, asumiendo que se pueden conectar, ya que existen “lxs desvinculadxs”, aquellxs olvidadxs por una universidad que priorizó la compra de un software de evaluación “legítima y fiable” para algunas facultades. Onda Foucault lo vio y dijo “es un montón”.

Tengo muchas preguntas y tiempo para pensar, podría seguir hablando y tendría muchas páginas para escribir. Pero hasta acá sería una descripción de un breve día pandémico.

E: Gracias, abrazo virtual...

Nos (re)contextualizamos

No existe acción humana libre de contexto; las interacciones son socio-histórico- geográfico-políticas, están de alguna manera culturalmente fechadas, situadas en coordenadas de tiempo y espacio, contextualizadas, podríamos decir, en una relación dialéctica de texto y contexto. Un texto (como objeto, hecho o situación) es en sí mismo producto y productor de contexto. (Mercado, 2015, pp. 4-5)

A diario, como estudiante, podemos escuchar historias como la transcripta anteriormente y ello es porque compartimos un mismo tiempo de vida. La vida en pandemia por el COVID-19 es conocida públicamente y una de las medidas adoptadas para combatir su propagación implica la imposibilidad de encontrarnos masivamente en

la facultad físicamente. No obstante, el tema central de este texto es la cuestión de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). Una primera hipótesis indica que estos son modulaciones que sirven para ilustrar la relación pedagógica entre docentes, estudiantes y los saberes, situados en aulas virtuales.

A lo largo del texto, analizaremos concepto por concepto el AVA a partir de aportes de la psicología del aprendizaje, la filosofía, la didáctica y la pedagogía. Luego, plantearemos preguntas en torno a las tecnologías digitales y su rol en la enseñanza remota de emergencia. ¿Qué sentidos tienen las tecnologías digitales a la hora pensar propuestas de enseñanza situadas en un AVA?

Des-enredando el concepto de ambiente, virtual y aprendizaje

¿Qué es un ambiente? ¿Qué es lo virtual? ¿Qué es el aprendizaje?

Empecemos por el último, hablar de aprendizaje o mejor dicho de los procesos de aprendizaje implica situarnos en tres unidades de análisis: la subjetiva, la intersubjetiva y la situacional.

En una primera instancia, podemos mencionar que “existe una tendencia a una equilibración creciente entre asimilaciones y acomodaciones del sujeto al entorno y entre los propios esquemas de asimilación del sujeto” (Baquero y Limón Luque, 2001, p. 34). De esta manera, Piaget pone el foco en las construcciones que realiza el sujeto cuando actúa sobre el objeto cognoscente.

En una segunda instancia desde una perspectiva socio-histórica y cultural, podemos decir que “los conocimientos en el sujeto del aprendizaje se forman dos veces, primero con los otros y luego para sí mismo” (Ziporovich, 2018, p. 29). Las acciones de los sujetos están mediatizadas por las herramientas culturales que colaboran en la interiorización del conocimiento científico a partir del conocimiento espontáneo.

Ahora bien, si levantamos un poco más la lupa, nos centramos en la situación para entender que la actividad intrapsicológica e intersubjetiva —que ponen en juego los aprendices— depende en gran medida de cómo se desenvuelven al actuar, es decir, si participan,

comprenden y se apropian de manera significativa de las prácticas culturales que habitan.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje, como el conocimiento es producido en el seno de un funcionamiento intersubjetivo y distribuido entre sujetos. El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa (...). [El aprendizaje] debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, se trata de una experiencia, por lo que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible. (Aizencang y Maddoni, 2007, p. 130)

Podemos definir de múltiples formas el aprendizaje, pero de algo no hay duda y es que siempre implica una relación: una relación con el objeto cognoscente, con otro y con la situación que nos acoge. Entonces en la textualidad social que estamos viviendo surge la pregunta acerca de ¿Qué mirada sobre los aprendizajes debemos priorizar cuando no todos pueden ser parte del proceso?

Representate hombres en una morada subterránea en forma de caverna, que tiene la entrada abierta, en toda su extensión, a la luz. En ella están desde niños con las piernas y el cuello encadenados, de modo que deben permanecer allí y mirar sólo delante de ellos, porque las cadenas les impiden girar en derredor la cabeza. Más arriba y más lejos se halla la luz de un fuego que brilla detrás de ellos; y entre el fuego y los prisioneros hay un camino más alto, junto al cual imagínate un tabique construido de lado a lado, como el biombo que los titiriteros levantan delante del público para mostrar, por encima del biombo, los muñecos.

– Me lo imagino.

– Imagínate ahora que, del otro lado del tabique, pasan hombres que llevan toda clase de utensilios y figurillas de hombres y otros animales, hechos en piedra y madera y de diversas clases; y entre los que pasan unos hablan y otros callan.

– Extraña comparación haces, y extraños son esos prisioneros.

– Pero son como nosotros. Pues en primer lugar, ¿crees que han visto de sí mismos, o unos de los otros, otra cosa que las sombras proyectadas por el fuego en la parte de la caverna que tienen frente a sí?

– Claro que no, si toda su vida están forzados a no mover las cabezas.

– ¿Y no sucede lo mismo con los objetos que llevan los que pasan del otro lado del tabique? – Indudablemente.

– Pues entonces, si dialogaran entre sí, ¿no te parece que entenderían estar nombrando a los objetos que pasan y que ellos ven?

– Necesariamente.

– Y si la prisión contara con un eco desde la pared que tienen frente a sí, y alguno de los que pasan del otro lado del tabique hablara, ¿no piensas que creerían que lo que oyen proviene de la sombra que pasa delante de ellos?

– ¡Por Zeus que sí!

– ¿Y que los prisioneros no tendrían por real otra cosa que las sombras de los objetos artificiales transportados? (Platón, 1992, p. 1-2)

Este fragmento de la “Alegoría de la caverna”, del filósofo Platón, habla de una realidad imaginada que se refleja en una caverna y que quienes la ven creen que esa es la realidad. Mediante el reflejo sombrío de los objetos provocados por el fuego lxs encadenadx aprenden sobre la realidad. Es decir, a través de ello generan ideas e imágenes que producen un tipo de conocimiento. Hacen esa producción mediante el acercamiento a una realidad generada artificialmente. En ese sentido, pensamos lo virtual como una apariencia de la realidad que activa la imaginación como proceso psicológico, por medio del cual también se aprende. No obstante, si algo se pudo poner en tensión, en palabras de Levy (1999) en tiempos de pandemia, es que lo virtual posee una realidad y la realidad virtual corrompe la realidad absoluta. De esta manera, en lo virtual o la virtualidad se generan nuevos significados y nuevas situaciones que antes no existían. Establece una nueva forma de relación tiempo-espacial y trae consigo nuevas prácticas socioculturales. Potencia nuevas producciones, configura prácticas culturales, narrativas y lenguajes que para las nuevas generaciones ya venían siendo significativas.

En esta línea, y respecto a la imaginación, por ejemplo, Gardner y Davis (2014) plantean que las aplicaciones han potenciado la producción artística en a lxs miembrxs de la Generación App. Ello se debe a la activación de los procesos de imaginación, donde “los jóvenes usan sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales para ampliar sus conocimientos y enriquecer su producción; es decir, para pensar de un modo no convencional.” (s/f)

Entonces, sería un error sostener que lo virtual es un reflejo de la realidad. La virtualidad es real, produce realidades y nos ayuda a (re) pensar nuestras prácticas físicas. Caben las preguntas ¿Qué tan virtuales fueron las clases por medio de videollamada? ¿De qué manera se pudo construir una suerte de presencia o cercanía en esos espacios?

Finalmente, ambiente es un concepto originario de las ciencias naturales, que según la RAE significa “que rodea algo o alguien como elemento de su entorno” “conjunto de condiciones físicas, sociales, etc, de un lugar, una colectividad o una época”. Considero que tenemos que trascender esta noción de espacio físico, como contorno natural y abrirla a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. A partir de esta perspectiva, podremos hablar de un espacio donde se producen aprendizajes.

A(V)A

Ahora bien, llegó el momento de hablar sobre lo que es un ambiente de aprendizaje (AA), en primer lugar, y luego, un ambiente virtual de aprendizaje (AVA).

Podemos entender el AA desde lo que Espinoza Núñez y Rodríguez Zamora (2017) plantean como el interior en el cual se producen relaciones humanas que forman parte del hecho educativo. Esos ambientes de aprendizajes incluyen y superan las condiciones físicas, de infraestructura y de recursos, que si bien son indispensables serían insuficientes en sí mismos. Requieren de la tarea fundamental del profesor como mediador o facilitador para generar un clima social que propicie la sana y asertiva relación y el establecimiento de vínculos directivos/alumnxs, profesorx-/alumnx, alumnx/alumnx, pues en esta habilidad social residen las condiciones del aprendizaje.

Estos autores continúan planteando que un ambiente de aprendizaje constituye un espacio propicio para que lxs estudiantes obtengan recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos previamente establecidos. En ese sentido, lxs docentes tienen el desafío de transformar su práctica de enseñanza tradicionalista al mo-

delo constructivista. Se tendrían que propiciar las condiciones para que lxs estudiantes construyan sus propios significados, comenzando con las creencias, los conocimientos y las prácticas culturales que traen a la clase para poder lograr posibles reestructuraciones.

No obstante, antes de avanzar en la noción que implica lo virtual, sería pertinente explicitar qué elementos se deben considerar desde la perspectiva de Ambiente de Aprendizaje. Se plantea tener en cuenta: espacio, tiempo, metodología, medios, sujetxs y evaluación. Duarte (2003) hace un aporte valioso, pues considera necesario implicar el tipo de relaciones que se entablan allí, relaciones con el objeto cognoscente, con lxs sujetxs y con la institución.

En esta línea, la virtualidad producto del avance en las tecnologías digitales introduce nuevas posibilidades de relacionarnos con el conocimiento, entre la(s) sociedad(es) y con las diferentes instituciones. Así pues, estas transformaciones estructurales provocan mutaciones a la hora de pensar la enseñanza en las que la realidad de la práctica pedagógica tiene que ser virtual. Entonces, es posible crear con las tecnologías un ambiente virtual de aprendizaje (AVA), en tanto entorno de aprendizaje mediado por tecnología que mediatiza las interacciones entre lxs sujetos y la relación de estos con el conocimiento, con el mundo, con la sociedad y con ellos mismxs.

Cabe mencionar que la noción de AVA implica la facilidad de comunicación y procesamiento, la gestión y la distribución de información, y la posibilidad de una estructura de acción específica para aprender y desde donde cada estudiante interactúa según sus oportunidades y estrategias.

¿Qué sentidos tener en cuenta si pensamos nuestras propuestas de enseñanza situadas en AVA?

Como reseñan varios analistas con la covid-19 la tecnología pasó a desempeñar un rol aún más central en diversos ámbitos de la vida colectiva y personal, así como en la continuidad de la tarea universitaria. (Canelloto, 2020, p. 223)

“la revolución digital afecta a nuestro sentido del yo, cómo nos relacionamos con los demás y cómo damos forma e interactuamos con nuestro mundo” (Floridi, 2017, p. 8)

Desde mi perspectiva, debemos asumir la virtualidad como la posibilidad más viable para garantizar la continuidad pedagógica en

el nivel del ámbito universitario hasta que la situación epidemiológica mejore sustantivamente. Es decir, al punto tal que el número de inoculados sea elevado, cubriendo todas las franjas etarias y el número de casos positivos diarios esté en lo más bajo de la curva de contagios. Una situación que todos anhelamos y deseamos sea pronto. No obstante, en pandemia migramos gran parte de nuestras tareas diarias al contexto de virtualidad. Entre ellas nuestra formación universitaria.

Esta migración implicó tener a las tecnologías digitales como nuestra mayor aliada (y enemiga también) para readecuar las propuestas de enseñanza en tiempos de pandemia. Al respecto, habría que hacer al menos tres preguntas claves ¿Cómo promover la inclusión estudiantil desde los espacios curriculares? ¿De qué forma aprovechar la multitextualidad que la virtualidad ofrece para innovar las propuestas de enseñanza? Y ¿Qué sentidos construir a partir de las mediaciones tecnológicas?

Carina Leoni (2020) en un *Webinar* llamado Educación y creatividad en pandemia, habla del tiempo en confinamiento como un tiempo de desafíos, puentes y recaudos. En primer lugar, habla de desafíos políticos en clave de sostener la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas. Para ello, considero pertinente volver a los elementos del ambiente de aprendizaje, pues quizás no todos pueden acceder al aula virtual, siendo esta la materialidad del ambiente. Quizás no todos dispongan de tiempo para hacerlo, pues pre-pandemia venimos atravesando una crisis social muy profunda. Esto llevó, al menos en nuestra facultad, al aumento de estudiantes que también trabajan. Quizás no todos puedan formar parte de las mediaciones que se produzcan en el AVA si es que no tienen un dispositivo que les permite estar en línea con sus docentes y compañeros.

En segundo lugar, en relación a lo anterior, Leoni planteaba tres recaudos a la hora de pensar la puesta en marcha de actividades en las diversas propuestas de enseñanza. Para esta pregunta, creo interesante recuperar la noción de “activitis”, que ella define como un síndrome que se manifiesta en la necesidad de generar muchas actividades. Las cuales, a veces no nos permiten detenernos a mirar el proceso de los estudiantes, a fines de avanzar con el programa anual

del espacio curricular. Llenamos de contenidos clases que necesitan un encuentro para resolver dudas o clases teóricas necesitan actividades para sostener el desarrollo conceptual. Los días abarrotados de *meets*, los *classroom* explotados de actividades pendientes y el mail con notificaciones de la *moodle*.

En tercer lugar, se piensa este tiempo inédito como una posibilidad de tender puentes, puentes para articular espacios curriculares, contenidos y productos sociales. Un posible puente podría ser el aprovechamiento de la multitextualidad de los productos culturales de las tecnologías digitales. Con el horizonte puesto en fomentar la alfabetización multimodal.

El alfabetismo, aunque tradicionalmente se concibe que únicamente se refiere a la letra impresa, no es algo unitario, sino algo en lo que abunda la multiplicidad. Hay incluso diferentes <<alfabetismo>> en relación con los textos impresos y dejando aparte las imágenes y los textos multimodales (Gee, 2004, p.19)

Entre desafíos, recaudos y puentes, encontramos la posibilidad de continuar con los procesos formativos y acompañar aquellxs vinculadxs.

Palabras finales ¿Qué sentido tienen las tecnologías digitales a la hora de pensar propuestas de enseñanza situadas en un AVA?

El modelo de aprendizaje se basa en el proceso a corto plazo en tiempo real en lugar de su resultado a largo plazo (...) surge de la idea de que el aprendizaje se puede gestionar, controlar, controlado, y finalmente modificado en la mente personal de cada estudiante (Van Dijk y Poell, 2018, p.584)

Atravesamos tiempos complejos para las instituciones de educación superior. La masificación, la globalización (o internacionalización), la generalización del modelo neoliberal de estado y la transformación de la sociedad de la información, han hecho mutar radicalmente tanto los fines como los medios de la institución para formar profesionales al servicio de la comunidad. Allí, las tecnologías digitales de la información y la comunicación ocupan un lugar preeminente. No obstante, habría que preguntarnos desde qué lugar

estamos concibiendo los usos y utilidades de la TIC. Como plantean Van Dijk y Poell en la frase que inicia este apartado, el modelo de aprendizaje se basa a corto plazo, es decir, a lo inmediato, a lo útil hoy, ahora. Ello implicaría la economización de los tiempos y los espacios para garantizar que lxs estudiantes en las universidades obtengan los saberes para ejercer su profesión. “El conocimiento será accesible, fácil de consumir, just-in-time en función de las demandas del mercado (...) Lo harán las empresas, que saben cómo generar el único conocimiento valorado en nuestro tiempo: el útil para el sistema productivo” (Adell Segura, Castañeda Quintero, y Esteve Mon, 2018, p. 60-61)

Entonces, retomando los recaudos, desafíos y puentes de Leoni (2020) lxs invito a reflexionar sobre los sentidos políticos, pedagógicos y sociales que emergen cuando reducimos las prácticas educativas a la creación de ambientes virtuales de aprendizaje cuyo principal modelo hegemónico son las plataformas. Estas son constructos sociotécnicos y estructuras socioeconómicas,

proveedores de software (en algunos casos), hardware y servicios que ayudan a codificar actividades sociales en una arquitectura computacional; procesan (meta)datos mediante algoritmos y protocolos, para luego presentar su lógica interpretada en forma de interfaces amigables con el usuario, que ofrecen configuraciones por default que reflejan las elecciones estratégicas de los propietarios de la plataforma. (Van Dijk, 2016, p. 34)

La “plataformización” de las prácticas de enseñanza, al menos en nivel superior si se manejan con una lógica de bienes (títulos) y servicios (formación), puede ir en detrimento de la conformación de una cultura universitaria que trama vínculos, relaciones y posiciones por el bien común. Hacer la vista para otro lado, es no poner en cuestión las TIC y, desde el campo pedagógico y las ciencias de la educación, no podemos permitirnos ese error.

En suma, la “digitalización” implica la reorganización de estructuras y relaciones sociales, culturales y económicas en todos los ámbitos de la actividad humana en el marco de la sociedad actual, incluidas las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Pero, debemos trascender la concepción de ambiente al espacio donde se producen significados y sentidos singulares, debemos so-

brepasar la concepción de herramienta de las TIC para romper, en palabras de Kap (2021), la estandarización de los procesos de enseñanza y habilitar la diversidad cognitiva, es decir, reflexionar sobre nuestras prácticas, sabotear las redes, reprogramar sus usos y con esto configurar espacios con intencionalidad pedagógica. Espacios de construcción colectiva, humana y real de la cultura.

Bibliografía

- Adell Segura, J. Castañeda Quintero, L. y Esteve Mon, F. (2018) ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), pp. 51-68.
- Aizencang, N. & Maddoni, P. (2007). Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación y acompañamiento escolar. En: Aisenson, D. B., Castorina, J., Elichiry, N. & Schlemenson, S. (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios: investigaciones y prácticas en psicología educacional* (pp. 123-132). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Noveduc.
- Baquero, R. & Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Berstein, B. (1988) *Clases, Códigos y Control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Ed. Akal. España
- Cannellotto A. (2020) Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial UNIPE. pp. 213-227
- Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje. Aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Espinoza Núñez, L. y Rodríguez Zamora, R. (2017) La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. En

RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo
Educativo. Educ vol.7 no.14 Guadalajara. ISSN 2007-7467

Gardner, H. y Davis, K. (2014) *La generación APP*. Ed. Planeta. España. Cap. VI Actos (Y Aplicaciones) de imaginación en la juventud actual.

Gee, J. (2004) *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. "Cap. 2 Ámbitos semióticos". (J. M. Pomares, Trad.). Ediciones Aljibe, Málaga.

Mercado, P. (2015). Aportes de los enfoques socioculturales para "re-centrar" los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situación con la enseñanza. *PRAXIS educativa*, 19(3), 62-71.

Platón (1992) *República*. Libro VII. Ed. Gredos, Madrid. Traducción de Eggers Lan, G.

Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*.- 1ª ed.-Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Libro digital, EPUB

Van Dijck, J. y T. Poell (2018). Plataformas de redes sociales y educación. En *The Sage Handbook of Social Media*, editado por Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell. Londres: Sage. pp. 579-591.

Ziporovich, C. (2018). El legado teórico y práctico de Vigotsky. Aprender con los otros y para sí en encuentros educativos de pensamiento y acción. En C. Baca, P. Mercado y otros (comps.), *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento* (pp. 23-41). Universidad Nacional de Córdoba.



Ser-cuerpo(s)-en-el-mundo; enredos creativos de cuerpos, afectos y tecnologías en tiempo(s) de pandemia

Por Sebastián Verón*

El espesor del cuerpo, lejos de rivalizar con el del mundo, es, por lo contrario, el único medio que tengo para ir hasta el corazón de las cosas, convirtiéndome en mundo y convirtiéndolas a ellas en carne.

Maurice Merleau-Ponty

Iniciando el recorrido...

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) han provocado, en el devenir de la pandemia, la emergencia de cientos de respuestas apresuradas para pensar las nuevas corporalidades emergidas; incluso, muchas de ellas alentaban a la postal más angustiante: cuerpos distantes, (des)afectados y sin posibilidad de encontrarse con “otros”. Sin embargo, el nacimiento de novedosas maneras de interacción en el “cibespacio” fueron propiciando, no solo, la generación de comunidades donde los cuerpos, los afectos y las tecnologías habilitaban el “enredo creativo desde la diversidad”, sino que, además, nos enfrentaba al desafío de tener que “alojar” las nuevas corporalidades-tejidas-en-el-mundo-virtual.

El surgimiento de preguntas novedosas fue la clave para ofrecer huellas, que no solo admitieran la incorporación de estrategias de vinculación que erosionen normas clásicas de pensamiento y reflexión en torno a las corporalidades, sino que también permitieran

*Psicodramatista. Psicólogo Social. Grupalista. Tesista de Licenciatura en Antropología (FFyH-UNC); adscripto en el Proyecto “Nos (otros) Divergentes. Propuesta Educativa” (Museo de Antropología, FFyH-UNC). Licenciado en Dirección de las Organizaciones de la Sociedad Civil (U.N.S.A.M.). Diplomado en Desarrollo Territorial (U.N.V.M). Promotor Teatral (U.P.M.P.M.). Coordinador General/Docente en Centro Psicodrama Grupal Argentina y en Escuela de Psicología Social “Enrique Pichón Rivière” del Chaco. Correo: sebas.ev1981@gmail.com

comprender la experiencia humana de vivir inmersos en mundos materiales y tecnológicos en donde las cosas¹ nos estructuran, atrapan, organizan y llegan en muchos casos a definirnos como sujetos sociales o, tal como señala Merleau-Ponty, el ser-en-el-mundo, en nuestra convivencia cotidiana con ellos.

En ese sentido, si bien la reunión de cuerpos -Humanos y no Humanos²- nos enfrentaba a novedosas maneras de sentir nuestra experiencia con el universo y la “presencialidad” con otros³, la práctica virtual, pensada en término de redes de relaciones sociotécnicas complejas en las que personas y cosas -en tanto actantes⁴- van conformando cadenas de acciones y “enredos” que se extienden más allá del lugar, fueron brindando pistas para (re)considerar el desplazamiento del cuerpo situado, localizado y territorializado a un cuerpo múltiple enmarañado y desterritorializado donde las mutuas afectaciones iban originando cambios en todos los que participaban de la reunión.

Considero que estos acontecimientos que la pandemia vino a develar y cuestionar nos desafían a reflexionar sobre la concepción

1 Según Tim Ingold, (Ingold T. 2010. Llevando las cosas a la vida: enredos creativos en un mundo de materiales) las cosas tienen capacidad de agencia; afectión que ensambla humanos y no humanos en contraposición a los objetos, que se oponen a nosotros y que las relaciones de dominación y subordinación son más acentuadas.

2 De acuerdo con Latour (2001), diferentes cosas humanas y no-humanas se van entramando constantemente dando nuevos sentidos a la experiencia-humana-en-el-mundo. En este caso podemos pensar cómo el sujeto, las cosas, los artefactos (como la computadora, el celular, etc.), el espacio, la temperatura, etc. constituyen una malla de sentidos en constante movimiento, en un continuum de producción-recreación, provocando afectos-efectos en la experiencia con el mundo.

3 Utilizaremos la noción “otros” para referirnos a lo humano y no-humano a lo largo del texto.

4 De acuerdo con Latour (1992), la categoría “actante” hace referencia a que los artefactos pueden “hacer cosas”. Según el autor, aquello que hacen estos agentes materiales, además de determinar y servir como telón de fondo de la acción humana, es “autorizar, permitir, dar los recursos, alentar, sugerir, bloquear, influir, hacer posible, prohibir, etc”, es decir, privilegiar ciertos programas de acción y obstaculizar otros. La acción, insiste Latour, no es solamente una condición de los humanos sino de una asociación de actantes.

mecanicista del mundo para ensayar estrategias creativas que nos permitan devenir cuerpo(s) desde la multiplicidad; enredados de afectos y tecnologías en tiempo(s) de confinamiento.

(Des) enredando algunas preguntas...

Este tiempo de pandemia y virtualización del mundo, el acto de vivir desde lo colectivo fue convirtiendo los cuerpos en una experiencia inédita, nueva y excepcional para la cual no estábamos preparados. En tal sentido, el ejercicio de (re)vitalizar la experiencia con los otros, nos ha enfrentado a grandes tensiones y dificultades para albergar y valorizar la gama de prácticas humanas y no-humanas surgidas en ese encuentro.

Considerar el/los cuerpos(s), sus posibilidades, potencialidades y desafíos en tiempo(s) de epidemia no implica de ninguna manera retornar a las prácticas tradicionales y clásicas en las que lo corporal se asentaba, sino más bien intentar (re)inscribirla en los territorios actuales. Los diversos acontecimientos ocurridos desde la expansión del COVID-19 en el mundo, ha (des)dibujado la corporeidad de una manera sorprendente empujándonos a novedosas maneras de hacer y ser-cuerpo-junto-a-otros. De hecho, el cuerpo ha devenido en una multiplicidad de formas, procesos y (des)alojos, donde lo conocido y aprendido, en muchos casos, se ha visto resistente a lo novedoso y lo inesperado, pues el cuerpo no es teoría ni literatura, no es límite, y mucho menos nos separa, sino que representa el “lugar de encuentro por excelencia” que dota de sentido nuestra experiencia con todo lo que nos rodea; por lo tanto, lo aprehendemos y construimos constantemente en la misma acción, en la que el ensamble “entre” cosas heterogéneas hace posible tal evento.

En ese mismo orden de ideas, experimentar lo desconocido, indudablemente, permite adentrarnos a nuevas aventuras, donde la capacidad creativa de nuestro cuerpo puede develar su mayor esplendor alojando lo extraño, (re)conociéndolo como cercano y propio, y componer junto/con él. Pero el devenir de la pandemia ha anulado, y de manera insistente, muchas corporalidades presentes que fueron ganando lugar en el tejido diario de la vida, incluso se ha discutido apasionadamente sobre la legitimidad de las prácticas

mediadas por las tecnologías; si el cuerpo mediado por las computadoras, por ejemplo, era válido para generar un tipo de encuentro de enseñanza-aprendizaje o si eso que estaba ocurriendo “entre” cuerpos y tecnologías podría habilitar la emergencia de afectos, historias y sentidos.

En el mismo camino, la utilización de las TICs en época de pandemia ha sido relegada -por numerosos discursos oficiales, medios de comunicación masiva, trabajos, teorías y por una perspectiva hegemónica de gran difusión- a una especie de detenimiento o “ausencia”; de pausa y espera hasta que toda la dinámica “presencial” y “viva” regrese a la “normalidad” para seguir existiendo. Todo esto en contraste con los enredos surgidos en ese enmarañamiento de personas y cosas, es decir, de aquello que según Latour (2013) “circula” y, en particular, de cómo los “enredos” de cosas y vida que se van produciendo de forma creativa y en todas direcciones (Hodder, 2012), originan historias que, a su vez, se entrelazan con más cosas y personas (Ingold, 2007), haciendo del cuerpo-mundo una continuidad.

¿Qué actantes intervinieron en las diversas estrategias que se fueron desplegando en el devenir de la pandemia e hizo posible el despliegue de las nuevas corporalidades? ¿Qué lugar tuvieron, en los procesos virtuales, las cosas, los objetos, los afectos, el tiempo y el espacio en las prácticas, discursos y sostenimiento de los encuentros? ¿Qué itinerarios se tejieron y enredaron entre lo humano y no-humano? ¿Qué sucedió con los cuerpos y su presencia-ausencia durante la cuarentena?

Explorar, tensionar y reflexionar sobre las diferentes corporalidades emergidas en lo virtual permite, por un lado, pensar en las interrelaciones tejidas en las que se yuxtaponen diferentes prácticas de sujetos diversos; y claro, no es tarea fácil. Afortunadamente, la Antropología -una posible pista- nos propone adentrarnos en algunas de las transformaciones y movimientos que fueron ocurriendo y que posibilitaron -o no- incorporar la experiencia del cuerpo en el mundo de la posmodernidad. En tal sentido, la multiplicidad de perspectivas que también nos invitan a pensar los afectos, las tecnologías y las cosas, permiten vislumbrar la experiencia humana de vivir sumergidos en universos en donde los enredos producidos nos estimulan a un pensamiento desde lo vincular, (re)conociendo la al-

teridad que en nosotros habita y los modos en que nos mezclamos con nuestro entorno humano y no humano deviniendo comunidad.

El cuerpo humano y No-Humano en la configuración de la experiencia del mundo

Desde diferentes enfoques, la antropología contemporánea está intentando indagar y superar determinados dualismos⁵ invitándonos a pensar en relaciones simétricas, y a construir marcos conceptuales y metodológicos que consideren la interacción recíproca entre humanos y no humanos para sostener la vida. Cabe resaltar la perspectiva propuesta por Bruno Latour que podría ser de utilidad para dar cuenta de estos particulares “ensambles” de agencias diversas. En su propuesta de una antropología simétrica (2007) y en su teoría del actor-red (2008), establece una serie de vectores metodológicos y epistemológicos para orientar la exploración hacia una descripción de lo social que (re)incorpore el lugar fundamental que las agencias no-humanas tienen en las redes que lo constituyen. El resultado de tal perspectiva es que hechos y acciones que tradicionalmente eran imputados a actores humanos, aparecen ahora relacionados a elementos no-humanos (Latour, 2008).

En ese camino, comprender la experiencia corporal-afectiva de vivir inmersos en mundos materiales representa un interesante entrenamiento para pensar las maneras específicas en que los artefactos, los objetos y las tecnologías reconfiguraron los modos de hacer-cuerpo en la nueva espacialidad (re)definiendo lo vincular. Nos dice Denise Najmanovich (2001: 2) “Los mapas conceptuales del mecanicismo ya no resultan útiles. Necesitamos nuevas cartografías, y sobre todo nuevas formas de cartografiar: debemos buscar otros instrumentos conceptuales y crear nuevas herramientas que nos permitan movernos sobre territorios fluidos”. De hecho, la tecnología, ha tenido -y aún tiene- un lugar preponderante en las dinámicas vinculares, no sólo mediando las relaciones en el contexto de pandemia, sino también participando activamente de dichas relaciones. Cabe destacar que las TICs se expandieron notoriamente en el transcurrir del tiempo, introduciéndose e imprimiendo su sello

5 Ver, por ejemplo, Ingold (2005), Viveiros de Castro (2010).

propio en los varios e inimaginables territorios. Asimismo, la multiplicidad de dispositivos electrónicos ha develado e interpelado las maneras de conectarse, producir, jugar, trabajar, construir relaciones, afectarse y, sobre todo, corporeizar las nuevas experiencias en el devenir de la vida.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, es pertinente recuperar a Ingold. (2011) para pensar la “vida” en términos de líneas y flujos, en los que la materia, indistintamente biológica y cultural, pulsa sin continentes. Como él mismo afirma, “la madera está viva, respira, precisamente porque el flujo de los materiales atraviesa su superficie” (2011: 28). Por lo que un objeto, una persona, un organismo vivo, es un entramado dentro de un entramado que está tejiéndose y retejiéndose continuamente. Pensar que las cosas y los sujetos encarnan una malla y se presentan en las líneas de otros entramados nos permite visualizar un mundo dinámico y versátil.

Continuando, la experiencia del cuerpo-en-el-lugar-ensamblado⁶ entre cosas, afectos y tecnologías nos invita a recuperar los diferentes giros que desde la Antropología posibilitaron pensar las relaciones del humano-naturaleza, humano-cultura material, etc. tensionando las zonas del saber al poner en discusión las configuraciones y las formas en que los diversos actantes se vinculan, otorgan sentidos a las prácticas y organizan el mundo para habitarlo. Entonces, ¿Qué es un cuerpo? ¿Qué técnicas hacen a un cuerpo? ¿Cuántos modos hay de hacer cuerpo? ¿Cuántos mundos se despliegan al experimentar la corporalidad? ¿Nos podemos sacar el cuerpo? El tejido de cuerpos humanos y no-humanos en pandemia, ¿Hizo posible la convivencia y/o competencia de los cuerpos?

Sin la pretensión de responder estos interrogantes, ya que exigen un ejercicio arduo y complejo que vaya acompasado de los contextos de disputas, luchas y resignificaciones en los que se inscribe, me parece importante en este escrito inaugurar pistas que no capturen

6 Hamilakis (2013:126) Define el caso particular de los ensamblajes sensoriales como “la presencia contingente de elementos heterogéneos como cuerpos, cosas, sustancias, afectos, memorias, información e ideas”, donde los flujos e intercambio sensoriales son parte del ensamblaje y aquello que lo mantiene junto. Esta idea permite una entrada distinta al campo de estudio y a la construcción de las narrativas.

nociones y conceptos, sino que los ponga a rodar y navegar las múltiples maneras de cohabitar la experiencia en el mundo.

Si bien, hace varias décadas, el despliegue de pensamientos dinámicos y potentes comenzó a romper ciertas miradas dualistas y dicotómicas, muchas de las redes construidas en torno a la experiencia humana con los cuerpos, objetos, espacios, tiempos, etc. fueron sometidas a grandes presiones interpretativas en el que perspectivas hegemónicas no sólo cambiaron nuestras formas de anidar el mundo, sino que además, escindieron al sujeto de su cuerpo y a la corporalidad de lo colectivo privilegiando la separación y alentando la estabilidad, lo estético y la simplicidad mecánica por sobre la complejidad de la vida. Nos recuerda Najmanovich (2001: 3): “El cuerpo es nuestra sede de afectación y el territorio desde el cual actuamos. No es solamente un cuerpo físico, ni meramente una máquina fisiológica, es un organismo vivo capaz de dar sentido a la experiencia de sí mismo”.

Dar cuenta del embrollo de la vida, en términos de movimientos y apertura, no de clausura (Ingold, 2012), nos coloca en un nuevo paisaje en pandemia, por lo cual las herramientas conceptuales deben incluir novedosas articulaciones, reflexiones y caminos que contengan a otros seres y entidades con los que estamos intensamente ligados y afectados. Del mismo modo, habitar el mundo, a diferencia de ocuparlo, es también poner en crisis numerosas operaciones clásicas en las que las cosas, las tecnologías y los afectos, no representan el decorado o telón de fondo de la vida, sino más bien, forman parte de la interacción e interjuego vincular cotidiano en donde se van produciendo las transformaciones, mutaciones y devenires, al igual que nuestras corporalidades. Como resalta Merleau-Ponty (1992: 227) “Si el cuerpo puede simbolizar la existencia, es porque la lleva a cabo y porque es su presente”

Diversos discursos encarnados por instituciones (privadas, estatales, de la sociedad civil, etc.) corrían día y noche por los circuitos de la vida acentuando las distancias, ausencias y (des)encuentros con los otros. Si bien el aumento de las distancias era algo que estaba aconteciendo, podemos pensar que no era tal como lo fueron concibiendo muchos colectivos, sino que los modos de la presencia también estaban mutando. Dicha experiencia o existencia-corporal

en pandemia nos permite pensar a un sujeto situado en un paisaje, cuya extensión será tan amplia como la experiencia sea capaz (Merleau-Ponty, 1993). Los cuerpos cambian las formas de vincularse con los otros -humanos y no humanos- y la geolocalización también se fue modificando y adaptando a los desconocidos entornos. El virus no sólo vino a cuestionar la concepción mecanicista del mundo, sino que, además, representó una oportunidad para pensar y rehabilitar la experiencia desde la dinámica vincular múltiple desde donde tejer(-nos) cooperativamente.

En este contexto debe considerarse que son escasas, o pocas difundidas, las iniciativas que pongan en valor otros aspectos y otras lecturas de dichos enredos, saliendo de muchos enfoques de “cristalización” y dando lugar, en cambio, a entendimientos sobre cómo los cuerpos humanos y no-humanos se afectan asiduamente para hacer posible la “vida-en-pandemia”, con sus vínculos, derivas, cambios y continuidades. Es por ello por lo que resulta interesante considerar las “cadenas de asociaciones de Humanos y No-Humanos” (Latour, 1991:110) que fueron emergiendo, poniendo en valor versiones identitarias, narrativas y recursos locales en los que se condensan múltiples identidades y sentidos que son activados constantemente por los diferentes actantes. Por lo tanto; “dentro de la maraña de senderos o fibras entrelazadas, continuamente deshilachándose aquí e hilándose allá, los organismos crecen o «proceden» a lo largo de las líneas de sus relaciones” (Ingold, 2011: 70-71). De este modo, este “enredo” (entanglement) producido en los diversos procesos colectivos en entornos virtuales sería de gran utilidad para comprender y alojar las relaciones entre humanos y cosas (Hodder, 2012; 2014) en su carácter constitutivo, fluido, dinámico y cambiante donde la corporalidad también fue parte de ese entramado. Considerando lo antes dicho es que podemos pensar que ser-cuerpos-en-el-mundo involucra distintos modos, estrategias y relaciones entre personas, afectos y cosas que permiten sostener y reproducir la “vida”. Además, es importante considerar también que los enredos disparan una multiplicidad de “afectos”. Según Hamilakis (2015): “el afecto (affect) en lugar de emoción, aprovecha al máximo el potencial de la palabra para funcionar como verbo y sustantivo. Como tal, omite la división sujeta/objeto, y se conecta con el campo sensorial como un espacio

de flujos y encuentros, como una “zona de contacto sensorial” ... el afecto implica vínculos y relaciones colectivas, evocando el estar en el medio (in-betweeness) ... Es a través de la afectividad que los flujos e interacciones sensoriales animan la carne del mundo” (Hamilakis 2015:45). Es decir que los afectos emergidos nos permitieron ser “tocados”, ser “movidos”. Por estos motivos tienen el potencial para seguir pensando las experiencias que realizamos habitualmente en nuestros hogares, ensayando nuevas corporalidades, entramándonos con las cosas y dando nuevos sentidos a lo acontecido. Como nos dice Hamilakis (2015: 50), “una experiencia vivida y sentida en donde intervienen la práctica sensorial y afectiva, entretejida con las demás prácticas incorporadas”.

(Re) ensamblar el cuerpo, nuevas experiencias...

La experiencia territorial en pandemia ha puesto en crisis muchas operaciones clásicas por las que nos hemos regido mucho tiempo. Mis actividades profesionales en el campo de lo grupal, a la par de mis responsabilidades con el quehacer psicodramático y mis prácticas, como tesista en el campo antropológico, me llevaron a enfatizar cada vez más en el cuerpo no solo como posibilidad de encuentro con los otros, sino que, recuperando los aportes de Najmanovich (2001), como interfaces mediadoras y sistemas de intercambios que se caracterizan por una permeabilidad diferencial; es decir, que su dinámica y funcionamiento va a surgir de acuerdo a la dinámica vincular que se esté tejiendo. En este sentido, si bien, lo corporal, a lo largo del tiempo ha sufrido varios avatares en el campo mundial, sus acepciones, representaciones y dislocaciones ocurridas en tiempo de pandemia son el resultado de esas luchas, disputas y problematizaciones emergidas y que aún dificultan, resisten y en muchos casos anulan el enredo creativo entre cuerpos humanos y no-humanos.

La experiencia corporal ha ido mutando, cambiando y modificando las relaciones vinculares con el mundo al igual que el virus, por ello, algunas definiciones o (pre)nociones sobre el/los cuerpo/s, al igual que muchos discursos acerca del cuerpo presente/ausente, cuerpo real/virtual merecen ser atendidas, (de)construidas, pensadas y problematizadas en términos vinculares y siempre, en clave de

encuentro. Como expresa Najmanovich (2001: 4): “Desde esta perspectiva vincular, el cuerpo no existe independientemente de nuestras vivencias, creencias, experiencias, no flota inmaculado en la eternidad, sino que es forjado en la historia humana que transcurre siempre en un ambiente poblado de otros seres y entidades con los que estamos profundamente entramados”.

En medio de muchas concepciones de lo corporal, me parece interesante seguir pensando y reflexionado acerca de las dislocaciones y avances que fueron ocurriendo en el devenir de la pandemia permitiendo introducir nuevos elementos a nuestra vida. Pero, además, estar atentos a los saberes corporales que acontecen en el mismo tejido en donde la coexistencia de cuerpos humanos y no-humanos amplían y extienden magníficamente la experiencia de vida, acercándonos y posibilitando ensayar nuevas formas de hacer-cuerpos-en-el-mundo. Como notarán, las definiciones tienen la intención de describir y mostrar qué es una cosa, en qué consiste o en qué se diferencia de las otras, pero, muchas veces, tales acepciones atrapan o sintetizan la experiencia humana y la complejidad de la vida. La invitación es a (de)morar/nos en dichas experiencias y dejarnos afectar por lo que está aconteciendo para arrebatar lo que sea útil y seguir componiendo, sin reducir, explicar o definir nada, sino más bien, buscar pistas que inspiren novedosos encuentros -superando nociones y conceptos conocidos- en donde lo corporal no represente el límite, el final o fondo del encuentro con los objetos tecnológicos, localizaciones físicas y espaciales, sino más bien, desvanezca los medios por los cuales estamos vinculándonos, estimulando el devenir de la vida.

Bibliografía

Hamilakis, Y. (2015) Arqueología y sensorialidad. hacia una ontología de afectos y flujos. *VESTÍGIOS – Revista Latino-Americana de Arqueología*, Vol. 9, N° 1.

Hamilakis, Y. y Jones, A. M. (2013). *Archaeology and Assemblage*. En *Cambridge Archaeological Journal* 27.

- Hoddder, I. (2012). *Entangled: An Archaeology of the Relationships between Humans and Things*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ingold, T. (2013) The maze and the labyrinth: reflections of a fellow-traveller En *Relational Archaeologies. Humans, animals, things*. Edited by Christopher Watts. Routledge. Traducción: Andrés Laguens, octubre 2019.
- Ingold, T. (2012) Toward an Ecology of Materials. En: *Annual Review of Anthropology* 2012, vol. 41:427-42. Traducción: Andrés Laguens, febrero 2014.
- Ingold, T. (2011). Llevando las cosas a la vida: enredos creativos en un mundo de materiales [Bringing Things to Life: Creative Entanglements in a World of Materials En *Realities Working Papers* #15, www.manchester.ac.uk/realities. Traducción: A. Laguens, octubre 2011.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Merleau-Ponty, M. (1993) *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Editorial Planeta-De Agostini. Traducción de Jem Cabanes.
- Merleau-Ponty, M. (1992). *El Ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Najmanovich, D. (2001). Del cuerpo máquina al cuerpo entramado. *Revista Campo Grupal* N° 30, Buenos Aires.



Educación de Jóvenes y Adultos en contexto de pandemia. *Acciones y reflexiones de la práctica docente*

*Por Leticia Andrea Colafigli**

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en el Tema 4, “Accesibilidad e inclusión”, y tiene como elemento estructurante el desempeño de la autora en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos como docente de Lengua y Literatura en un CENMA de la ciudad de Córdoba y como integrante del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA). De esta manera, se presentarán algunas acciones y reflexiones vinculadas con esta doble inserción durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria y la virtualidad forzada.

Para comenzar, se hará un repaso por algunas particularidades del 2020 con la finalidad de ofrecer una descripción del contexto en el cual se pensaron ciertas acciones y surgieron algunas de las reflexiones. Esto, además, tiene la finalidad de dar cuenta de las posibilidades y limitaciones para que esas prácticas (y no otras) hayan podido acontecer. Luego, se presentarán algunas acciones llevadas a cabo en el marco del equipo técnico de la DGEJA a partir de la experiencia como docente de la modalidad.

Al principio fue el caos

En marzo del 2020, se anunció que las escuelas cerrarían, pero que no eran vacaciones. Se insistió con esta idea, que fue reforzada hasta el cansancio por los ministerios y direcciones: no son vacaciones.

*Profesora y Licenciada en Letras Modernas (Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (FFyH, UNC). Correo electrónico: leticolafigli@gmail.com

Las clases continúan. Los y las docentes deben seguir enseñando y los y las estudiantes, aprendiendo.

En el CENMA donde trabajo, estábamos sin coordinación -así estuvimos hasta avanzado el ciclo lectivo- y no contábamos con los números de teléfono o los datos de gran parte de nuestros/as estudiantes. Cuando se afirmó que las clases seguían, recuerdo que le escribí a la preceptora para preguntarle si había grupos de whatsapp, algo no tan común en ese entonces. Me agregé a un grupo desmembrado de números sin nombres claros y comenzó la aventura de gente que busca gente con el objetivo de armar algo que se pareciera medianamente a lo que eran esos cursos que vimos una sola vez, con suerte, antes de la suspensión de la presencialidad.

Porque las clases continuaron, pero muchos papeles habían quedado en las escuelas. Y con los papeles, datos de estudiantes que supimos conseguir y que nos pusimos a perseguir como *stalkers*. Porque las clases continuaron, pero en muchos CENMA, la mayoría de las y los docentes habíamos tenido, con suerte, una sola clase con estudiantes que luego del anuncio de que las clases continuaban tuvimos que tratar de sostener desde una virtualidad que intentamos dotar de cierta calidez.

Las clases continuaron virtualmente y esto dejó al desnudo de la forma más brutal las desigualdades entre las instituciones educativas. Como si de pronto alguien hubiera sacado de un tirón la alfombra debajo de la cual se iban acumulando cositas sueltas.

Tienes un e-mail

El primer mail que recibí el día después de que se decretara el cierre de las escuelas fue el de una colega que trabaja con educación virtual. Ofrecía asesoramiento y alternativas gratuitas de aulas virtuales.

En esa primera semana de trabajo virtual, comenzaron a aparecer recursos, innumerables recursos, portales, materiales digitales, bibliotecas que liberaban libros, videotecas que liberaban videos, más recursos, más sugerencias. Era como tener a un ser querido en coma y que te toque la puerta el encargado del servicio fúnebre. No hubo tiempo para procesar nada.

No estamos de vacaciones, tenemos que seguir enseñando y los estudiantes tienen que seguir aprendiendo. Acá está todo el arsenal: sírvanse, docentes, de lo que gusten. ¿Pero cómo?

Cómo

Muchas instituciones, las más dichosas, desempolvaron plataformas o aulas virtuales. Muchas escuelas privadas tuvieron además y desde un comienzo, la doble y difícil tarea de enseñar y de demostrarles a padres y madres que pagaban una cuota que estaban enseñando. Otras demoraron un poco más en acomodarse y entender en qué consistía esto de dar clases virtualmente.

Porque las clases continuaron, pero en una situación de aislamiento social y preventivo que nos dejó sumidas en una realidad más parecida a la ciencia ficción de lo que éramos capaces de digerir. Y quizás el problema fue justamente descansar (¿descansar?) en la idea de que las clases continuaban. E imaginarnos que todo seguiría igual, pero desde casa y con algún dispositivo.

Al principio fue el éxtasis. La sobreabundancia. La réplica virtual de lo presencial. Docentes haciendo zoom, después jitsi, después meet, filmando videos, creando *geniallys*, *podcasts*, *padlets*. Al comienzo, no sabíamos bien qué hacer, pero hacíamos. Era, además, la ocasión de poner en acción didáctica todo el armamento tecnológico y los conocimientos adquiridos sobre TIC en cursos y horas de autodidactismo o cursos de formación. Fue una grata sorpresa ver todo lo que fuimos capaces de hacer. Fue para celebrar el movimiento que se generó. Todas las charlas, las reflexiones, las ideas, los recursos liberados, gratuitos, potentes. Las nuevas formas de pensar nuestras prácticas.

¿Hay alguien ahí?

Sin embargo, nos encontramos con una pregunta inquietante: ¿hay alguien del otro lado que pueda recibir y reordenar todo eso? El mismo estudiante que en la presencialidad pasaba de Química a Lengua y Literatura, y después a Historia y después a Inglés, ahora recibía 7

videos, un padlet, dos audios y tres materiales de lecturas con enlaces y consignas para investigar en una semana.

La sensación fue la de habernos tirado a nadar sin pensar demasiado qué temperatura tendría el agua o si estábamos en condiciones físicas o si habría una orilla o un borde donde llegar.

La modalidad de Jóvenes y Adultos

El caso de los CENMA fue (es) bien particular. No puedo ni quiero generalizar. Hablo desde mi experiencia y desde las experiencias de colegas con quienes conversamos -para variar- sobre eso en lo que se había convertido de un día para el otro nuestro trabajo: enseñar desde casa y desear que haya alguien, también desde su casa, aprendiendo.

Pasó que un gran número de estudiantes lamentablemente no contaba con una computadora en sus casas. O bien contaba con una que debían compartir con otros integrantes de la familia que también tenían la escuela en casa. O tenían un celular, pero no siempre wifi. O bien, teniendo todo eso, no pudieron organizar sus tiempos y sus ganas para autogestionar su aprendizaje, para organizarse. Para pensarse de la noche a la mañana como estudiantes de una escuela virtual y a distancia que no habían elegido.

Nuestras aulas son heterogéneas y, en esta situación, la heterogeneidad se mostró a flor de piel. Si teníamos pluricurso en la presencialidad, a eso se le sumó la diferencia implicada en una virtualidad forzada e imprevista.

¿En qué se convirtió, entonces, para muchas instituciones educativas presenciales de la modalidad de jóvenes y adultos enseñar sin presencialidad y sin garantías de conectividad? El día a día nos iba llenando de interrogantes. Nos empezamos a preguntar si enseñar desde la virtualidad consistía en imitar la lógica presencial desde un grupo de WhatsApp. O si era llenar a los y las estudiantes con recursos que pudimos conocer y crear, pero que ellas y ellos no necesariamente podían ni descargar porque tenían el celular explotado, ni ver porque si no se quedaban sin datos. Porque a pesar de las miles de opciones de recursos didácticos digitales y de propuestas de formación gratuitas y de calidad que surgieron como sana res-

puesta de diferentes organismos, éramos muchos las y los docentes que seguíamos -y seguiríamos- recibiendo trabajos mayormente en formato jpg.: fotos de carpetas y de hojas desordenadas.

Y ese no era un dato para ignorar. Porque la virtualidad, para muchos, tomó la forma de un grupo de WhatsApp por donde pasar pdfs no tan hipervinculares como nos gustaría. No porque lxs docentes no nos hayamos tomado en serio nuestro trabajo. Ni siquiera porque hayamos desconocido recursos o hayamos sido incapaces de crearlos. Tampoco porque nuestros estudiantes sean incapaces de entender y usar otros recursos diferentes a la linealidad y la carpeta. Simplemente porque no estaban dadas las condiciones materiales para que tanta innovación ocurriera. Así fue como WhatsApp se convirtió en herramienta de inclusión, para el pesar de muchas y muchos que, parados en razones ideológicas y personales, se resistían a que eso ocurriera.

Frente a esa insistencia en volver el momento una oportunidad para que docentes y estudiantes explotemos y exploremos la virtualidad, muchos quedamos un poco desencajados. Como si no hubiera pandemia ni desigualdad, sino una decisión de volver la escolaridad virtual y ya. Como si Conectar Igualdad estuviese en pleno funcionamiento y cada estudiante tuviera una computadora (algo que ni siquiera ocurrió, en la modalidad educativa de jóvenes y adultos, durante la época dorada del Conectar). Pero, qué pena, había pandemia, había crisis sanitaria y económica y no siempre estuvieron dadas las condiciones para tanta inventiva. Y había, también, un dato tan importante como aparentemente invisible: muchos estudiantes no podían -o no querían- aprender así.

¿Entonces?

“Dar clases” en pandemia se convirtió, entonces, en pensar todo el tiempo en esa pregunta clave: qué podemos hacer y qué no, qué pueden hacer los estudiantes y qué no. Se convirtió en diferenciar permanentemente los dos planos: el plano del *qué me gustaría hacer* y el plano del *qué es lo que sirve que haga*. Y en comprender que esos dos planos no siempre coinciden.

Entre el riesgo de la parálisis de la queja y el riesgo de permanecer atrapados por el canto de sirena de los recursos y de la (sobre) exigencia inicial de creatividad digital, solo fue posible pensar en dos decisiones concretas y minimalistas.

La primera y la más obvia: saber dónde estamos paradas (estudiantes y docentes), cuál y cómo es nuestra escuela, quiénes son nuestros/as sujetos, qué recursos tecnológicos tienen, con qué tiempos cuentan, si están trabajando o no, si pueden ver el video que les mandamos, si pueden descargar los documentos que les enviamos, si están pudiendo plantear abiertamente las dudas que tienen.

La segunda decisión: marcar el terreno de lo posible para, de ahí en más, avanzar con pie firme. Ser imaginativos y creativos en el marco de las posibilidades, y repensar los contenidos, los programas, los materiales desde la clave de lo real y lo posible. Porque nuestro rol como educadores es político y no hay educación de calidad si no hay contenidos de por medio. Pero tampoco hay posibilidad de construir conocimiento sin el reconocimiento de las particularidades reales de nuestros contextos, escuelas y estudiantes.

Dos decisiones y una alarma permanente: que estábamos trabajando a distancia y de modo virtual en el marco de una situación de excepcionalidad y emergencia sanitaria, no como el resultado de un proceso reflexivo y mancomunado. No somos escuelas pensadas en la distancia ni en la virtualidad: nuestras lógicas son las de la presencialidad. Por lo tanto, sin un trabajo previo de reforzamiento de autonomía o de enseñanza de manejo básico de herramientas tecnológicas por parte de las y los estudiantes, y sin tener garantizada la conectividad del 100% de ellos y ellas, lo único que teníamos era la posibilidad de repensar nuestras prácticas y nuestros materiales de enseñanza en clave realista.

Acciones para construir certezas

Fue en el marco de todo este escenario y haciendo pie en las pocas certezas que había dentro de un contexto de incertidumbres, que surgió la necesidad de tomar decisiones realistas que contemplaran las posibilidades y limitaciones propias de los sujetos, los espacios y

los tiempos, con la mirada puesta en la inclusión y permanencia de las y los estudiantes.

Desde el equipo técnico de la DGEJA, y con la intención de recuperar esas realidades que se vivían en las escuelas de la modalidad, encaramos tres acciones concretas para pensar aportes contextualizados que pudieran devenir en insumos para el quehacer diario. Por un lado, elaborar un documento que ayudara a pensar el diseño y la producción de materiales didácticos en el marco de la virtualidad forzada. En segundo lugar, la creación de un Banco de materiales educativos de pandemia de la modalidad. En tercer lugar, un trabajo sistemático de ‘traducción’ y recontextualización de decisiones ministeriales expresadas en memos, resoluciones y documentos que estaban fundamentalmente pensadas para el nivel primario y secundario comunes y no tanto para la modalidad de jóvenes y adultos.

El documento “Elaborar materiales para la EDJA en pandemia: ideas, sugerencias y experiencias”¹, tuvo el objetivo de ofrecer pistas y orientaciones para que las y los docentes pudieran pensar sus materiales en clave realista. En un contexto de escasa conectividad y poco contacto con los y las estudiantes, la idea era poder pensar cómo diseñar materiales didácticos que de alguna manera sean ‘completos en sí mismos’, que anticipen dificultades, que ofrezcan explicaciones y no solo actividades, que focalicen en la redacción de consignas claras y potentes. Se trataba, básicamente, de repensar nuestro rol y nuestros materiales en el contexto de enseñanza en diferido y virtualidad no sólo forzada, sino diversa. Asimismo, ofrecía ejemplos y experiencias desarrolladas por colegas de diferentes centros educativos de la modalidad.

El documento, además de ofrecer pistas para la acción, invitaba a pensar en la anticipación y en la simultaneidad de situaciones como dos constantes necesarias -inevitables- para las prácticas docentes en el contexto de enseñanza virtual y remota en la modalidad. Asimismo, este documento asumió la elaboración de materiales educativos como una acción de inclusión, en tanto pueden habilitar -o bien clausurar, como contracara- la relación entre estudiantes y conocimiento. Y en tanto requieren necesariamente una instancia

1 Disponible en: https://drive.google.com/file/d/19AXBTHoS7GJxp6I-gX5NKQafb6_c-SMMf/view

de re-conocimiento de las condiciones, los sujetos, las posibilidades y las limitaciones del caso. Esto, por supuesto, no equivale a afirmar que los materiales en sí mismo son garantías de inclusión, sino que pueden facilitar o dificultar la construcción y mantenimiento del vínculo pedagógico con las y los estudiantes, y de ellos y ellas con el conocimiento.

Por otra parte, este documento para pensar y diseñar materiales surge ante una evidencia: en la modalidad, y debido a las dificultades anteriormente nombradas, *dar clases* ya no era pensar en términos de la unidad 'clase'. Ni siquiera añadiendo el adjetivo 'virtual'. Era necesario pensar en esta reconversión de la unidad clase en otros dispositivos de diferentes escalas. Una respuesta ante el problema de la accesibilidad fue pensar en múltiples y simultáneos escenarios, y en materiales para cada escenario.

El Banco de materiales educativos, por su parte, se trató de una propuesta de construcción colaborativa orientada a recuperar y poner en valor producciones de docentes y equipos directivos en el marco de la educación en pandemia. Entre las categorías ofrecidas por el Banco, estaban: materiales didácticos, planificaciones, narración de experiencias didácticas, experiencias de evaluación formativa, producciones de estudiantes, reflexiones personales, propuestas lúdico-artísticas, experiencias institucionales vinculadas a la gestión y experiencias de comunicación. Este banco de materiales descansó, desde su concepción, sobre el supuesto de que sistematizar y socializar experiencias educativas consolida el trabajo colectivo o institucional de la modalidad y ayuda a posicionarnos como agentes-docentes, coordinadores, directivos/os- que legítimamente producimos conocimiento y materiales didácticos que merecen ser compartidos para su difusión y reutilización contextualizada.

Por último, la tercera línea de trabajo asumida por integrantes del Equipo Técnico de la DGEJA fue la reconversión o 'traducción' de decisiones ministeriales en relación a diferentes aspectos (construcción del vínculo pedagógico, selección de contenidos, planificación, evaluación) que generalmente están pensados o bien con un nivel de generalidad o bien con una orientación hacia la 'educación común' (educación secundaria orientada o bien primaria para niñas y niños),

por lo cual no contemplaban particularidades de la modalidad de jóvenes y adultos y de sus sujetos.

Lo que dejó el 2020

El 2020, en el contexto de una virtualidad forzada, nos llevó a problematizar y desnaturalizar prácticas y concepciones acerca de lo que implica enseñar en las diferentes instituciones educativas en general y de la modalidad en particular. Docentes y estudiantes nos vimos sumidos de pronto en situaciones de aprendizaje y de enseñanza muy diversas, y en la necesidad de anticipar posibles dificultades para desplegar múltiples materializaciones de nuestras propuestas de trabajo.

La pandemia mostró que la presencialidad como escenario, el dar clases como acción y la clase como unidad, eran o bien imposibles o bien insostenibles en las instituciones de la modalidad en el contexto de enseñanza remota y virtual.

Sin embargo, es posible afirmar que esto no es necesariamente algo nuevo en la modalidad. Por el contrario, algunas de las consecuencias del 2020 en el caso de la modalidad educativa de jóvenes y adultos son más bien el decantamiento de cuestiones que ya venían siendo parte de las realidades institucionales (tales como la evaluación formativa y procesual, la necesidad de seleccionar contenidos fundamentales y el trabajo en áreas de conocimiento²).

En otras palabras: muchas de las reflexiones nacidas en el marco de una situación excepcional de pandemia y referidas a la virtualidad, pueden pensarse en modalidades educativas como la EDJA como cuestiones no necesariamente nuevas o nacidas a partir de la pandemia. Son, podría incluso decirse, características constitutivas:

2 En relación a este último punto, si bien en la modalidad el trabajo en áreas es una acción que se viene promoviendo desde hace años, la pandemia resultó para muchas instituciones educativas la posibilidad de finalmente poder acordar y trabajar colaborativamente. Para otras, en cambio, se convirtió en un mandato muy difícil de asumir por las condiciones institucionales complejas en las que estaban sumidos (ausencia de coordinación o incluso de directivos, por ejemplo). El reto es que el trabajo en áreas no se convierta en el objetivo primordial, a punto de dejar en segundo plano el trabajo con la construcción del conocimiento.

la copresencia no siempre está garantizada y la organización en términos de clases (y por ende la actividad de dar clases) es una posibilidad, pero no necesariamente la única de proponer contenidos y generar aprendizajes.

La asistencia discontinua de las y los estudiantes es una constante en los establecimientos escolares para jóvenes y adultos. Por diferentes razones -laborales, familiares, personales- es habitual que las y los profesores nos encontremos con un grupo de estudiantes que asiste regularmente y un importante número que más bien fragmenta su presencia en tiempos discontinuados y asume, de alguna forma, una modalidad de estudio casi semipresencial, pero en el marco de la presencialidad. ¿Qué hacer cuando planificamos una secuencia de actividades imaginando una presencia simultánea de estudiantes en el mismo espacio y tiempo, que no termina de concretarse definitivamente? ¿Cómo abordar didácticamente esta fragmentación en grupos, tiempos y procesos que demandan atenciones particulares y dispositivos de trabajo especiales? ¿Qué acciones tomar cuando la organización en términos de *clases* 'estalla'?

De esta manera, el 2020 puso en evidencia más que nunca algo que cualquier docente de la modalidad sabe, pero no siempre nos es fácil asumir: que en determinadas condiciones contextuales la unidad clase puede convivir con otras alternativas de organización pedagógico-didáctica. Ante tal contexto, el año pasado fue para muchas y muchos docentes la posibilidad de experimentar maneras de pensar la inclusión en otros términos que vayan más allá del dar clases presenciales y asumir otras materializaciones diferentes a la clase que pusieran el foco en la necesidad de anticipar la particularidad de ciertos entornos y pensar alternativas didácticas concretas para asumir el trabajo de la enseñanza.

El año pasado fue la ocasión para asumir nuestras prácticas y nuestros materiales didácticos teniendo presente una realidad innegable con o sin pandemia en la modalidad: que ciertos estudiantes no comparten necesariamente el desarrollo sincrónico de todas las clases planificadas. No nos quedó más opción que pensar el material didáctico no como un sinónimo o un reemplazo de la clase, pero sí como una materialización otra de supuestos, decisiones y acciones.

Cierre. Algunas conjeturas: el oficio docente y los nuevos escenarios

¿Cómo aparece el oficio docente en estos nuevos escenarios? ¿Qué haceres fueron los que permanecieron y cuáles estuvieron ausentes? ¿Qué pasa cuando se suspenden los espacios físicos cohabitados y los tiempos compartidos, cuando se quiebra la ‘cronología’ de la organización escolar? ¿Qué pasa cuando no hay tiempo para identificar las singularidades (ni siquiera para pedir números de teléfonos) porque -básicamente- la virtualidad se convierte no en una decisión planificada y consensuada, sino en una situación que es vivida por muchas y muchos estudiantes como imposibilidad y por muchas y muchos docentes como contingencia para la cual no siempre hay herramientas?

En muchas instituciones escolares el año pasado hubo una ruptura de la relación de confianza pedagógica: pero no porque de pronto haya desconfianza en un poder o saber hacer, sino porque no sabíamos, en muchas ocasiones, con quiénes estábamos trabajando, quiénes eran nuestros estudiantes, qué podían y no podían hacer. Nos fuimos enterando ‘sobre la marcha’ y en ese enterarse fuimos poniendo nuestro oficio docente en juego.

En la virtualidad aparecen otras variables o se complejizan las que ya existían en el espacio físico. El guión de clase es diferente -la unidad de clase, como dijimos, se pone incluso en suspenso- y se reconfigura y materializa de diferentes formas (y veces simultáneas) dependiendo del grupo, de la conectividad del grupo, del contenido. La planificación se convirtió en un mapa al que volvimos todo el tiempo para definir y redefinir sucesiva y reiteradamente lo prioritario, para pensar en modos de construir dispositivos adecuados para ciertos contenidos y ciertas personas. Se habilitaron más instancias para pensar qué y cómo evaluar, qué seguimientos implementar. Se puso en discusión la diferencia entre lo cuanti y lo cualitativo no solo entre colegas, sino con los propios estudiantes.

Además, el oficio docente se tuvo que reconfigurar para poder abordar una heterogeneidad muchas veces no dimensionada o desconocida, a la que se le sumaron factores como la conectividad (o no conectividad) y la ‘invasión’ de lo cotidiano en los espacios virtuales

que acabaron impactando en el cómo se desarrollaba la clase (si había clase).

Asimismo, aquellas/os docentes 'apropiados/as' de su oficio el año pasado pudieron diversificar y enriquecer configuraciones didácticas y crear situaciones, generar espacios, momentos, materiales y encuentros en la virtualidad (al menos para estudiantes que podían estar de ese 'otro lado'). Creo que, justamente, fue un año de 'prueba de fuego' para el oficio docente: quedó más fuertemente en manifiesto quiénes tenían mayores recursos de oficio para hacer frente a las situaciones.

Fue un año que sin duda dio cuenta de la *práctica docente como una práctica social compleja* (Edelstein y Coria, 1995) en la que intervienen múltiples y simultáneas dimensiones. Un año para desplegar, como nunca, las "competencias contextuales" (Gimeno Sacristán, 1990) que caracterizan el trabajo docente en términos de "un profesional capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar" (1995:17).

Sin embargo, es innegable que el interjuego oficio docente y ámbito/entorno mostró que por más oficio que tengamos, ciertas situaciones nos pusieron en jaque igualmente por dos razones fundamentales: la falta de trabajo colectivo en muchas instituciones y la ausencia de un otro y una otra imprescindibles: las y los estudiantes.

Además, quedó planteada una disyuntiva que sigue presente este año: cómo aprovechar el tiempo de los y las estudiantes, cómo permitir que quienes pueden tener una experiencia más enriquecedora la tengan, sin obligarlos a transitar la precariedad y la imposibilidad. Y cómo implementar políticas de inclusión que no se conviertan en ficciones o estafas, tales como la aprobación de materias con un porcentaje mínimo y el tránsito por la escolaridad sin garantizar de forma plena el derecho a una educación de calidad.

Por último, si algo vamos a salir sabiendo de todo esto es que la escuela sigue siendo un lugar importante para muchas y muchos estudiantes por las razones más conocidas, pero también por otras: porque para muchos es un eje ordenador de la rutina, un momento para delegar tareas, para demandar y tener un tiempo personal, un

lugar a donde ir. La escuela en casa nos mostró dos obviedades: que una casa es una casa y que una escuela es una escuela.

Bibliografía

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs.As. Kapelusz.

Giménez, Gustavo y Subtil, Carolina (2021): "2020 y pandemia. Notas de un equipo de cátedras de prácticas en contexto de aislamiento". inédito. Ponencia presentada en el marco del 1º Encuentro Cátedras de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. "Narraciones y reflexiones acerca de experiencias de prácticas y residencias en contexto de pandemia". Organizadas por las cátedras de Prácticas y Residencias de la FFyH -UNC y la UNGS.



Educación, discapacidad y virtualidad. *Relatos de experiencias en la FFyH*

Por Julieta Díaz*,
Nathalie Renaudeau**
y Laura Muchiut†

Introducción

En el marco de la pandemia por Covid-19 y a partir del Decreto de Necesidad y Urgencia N°297/2020, sancionado por el Gobierno Nacional en marzo de 2020, en el que se establece el “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, la Universidad Nacional de Córdoba emite las resoluciones N°367/2020 y N°387/2020 con las que da inicio al “cursado virtual” en las distintas Unidades Académicas y Colegios Preuniversitarios. Dichas resoluciones fueron extendidas hasta la fecha y, de manera general, encuadran lo que se designó como “migración de las actividades áulicas al ámbito virtual”.

En este escenario cambiante, se ampliaron los desafíos para lograr una Educación Superior inclusiva y se profundizaron las situaciones de desigualdad de una gran cantidad de estudiantes. En el presente trabajo, las autoras narran en primera persona las experiencias de cursado virtual y de acompañamiento a las trayectorias académicas estudiantiles, identificando las principales barreras que impiden o, en el mejor de los casos, obstaculizan el ejercicio pleno del derecho a la educación superior de personas sordas y personas con disminución visual.

*Estudiante de la Licenciatura en Bibliotecología de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

**Estudiante de la Licenciatura en Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

†Tutora de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, para el Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles, SAE UNC. Correo electrónico: mlauramuchiut@gmail.com

Objetivo

Dar a conocer las experiencias de “cursado virtual” de dos estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades como aporte para un análisis crítico que brinde pistas sobre aquello que podemos hacer para romper las barreras que impiden el aprendizaje y la participación.

Narrativas

Nathalie

Mi nombre es Nathalie, soy una persona sorda bilingüe, me comunico y vivo en dos mundos: el mundo oyente y el mundo sordo. ¿Por qué digo dos mundos? Porque además de usar la Lengua de Señas que es la lengua natural de las personas sordas, un idioma con estructura y gramática propia diferente del español escrito y oral, también tenemos costumbres diferentes. Mi identidad es sorda, participando en un mundo oyente.

Antes de continuar me gustaría contarles una breve reseña de la historia de la lengua de señas y la comunidad, para que puedan comprender mejor el contexto. En septiembre de 1880 hubo un evento conocido como el Congreso de Milán, en el que un grupo de oyentes maestros de sordos decidieron prohibir la Lengua de Señas de la enseñanza de los Sordos. Este mismo grupo, en el marco de aquel congreso, también impuso que el objetivo principal de la escuela de Sordos debía ser enseñar el habla. Desde entonces, se consagró la tendencia oralista en la educación de los Sordos por todo el mundo. Fue así como la Lengua de Señas estuvo prohibida por más de 100 años, y miren a donde nos llevó... Nos quitaron la voz, nos forzaron a aislarnos de la sociedad, nos privaron del acceso a la información, a comunicarnos. Nos impusieron permanecer en soledad y en la oscuridad.

Una de las tantas modalidades opresoras que aplicaban en las escuelas de sordos, era que ataban las manos en la espalda. Si señaban, les metían en piletas heladas con el objetivo de forzarles a hablar y no los sacaban hasta que lo hacían. Asimismo, en la antigua Grecia,

las personas sordas eran consideradas personas sin almas, por lo que eran arrojadas al vacío. En la Segunda Guerra Mundial, todas las personas que portaban el gen de la sordera y lo pudieran transmitir a su descendencia, eran obligadas a esterilizarse.

Como verán, en la historia de la humanidad, las personas sordas siempre fueron excluidas de la sociedad. La Lengua de Señas sobrevivió gracias a los clubes clandestinos y otros espacios “ilegales”. La resistencia que tenemos es clara y fuerte, lo que me inspira a estar acá. Les cuento esto porque es importante para mí que lo sepan, en cierto modo es un dedo a la llaga de la conciencia. A veces siento que tengo que pedir permiso para entrar a la sociedad, cuando no debería ser así, somos parte y ustedes tienen que ser conscientes de que existimos para bajar las barreras. Busco la verdadera inclusión, quiero que sepan que no soy como ustedes, necesito que conozcan mi historia y mi cultura, la Cultura Sorda: una minoría lingüística poseedora de una rica cultura, con formas de arte propias, con una historia particular, con una estructura social diferente y con una lengua compleja y completa.

La Lengua de Señas es una lengua que representa a la comunidad sorda porque le da identidad. Con ella nos sentimos en nuestra casa, nos permite crecer, construir. La Lengua de Señas es el puente al acceso a la información; a través de ella podemos insertarnos en la sociedad, en un sistema con instituciones y organismos a los que necesitamos acceder. Pero es una maquinaria defectuosa, porque las diversidades no están incluidas.

No es novedad que las minorías son oprimidas y excluidas. Me pregunto la razón. ¿Qué hace que seamos menos importantes que otros? Si podemos hacer de todo, aunque no oímos. El ser humano, como todos sabemos, es un ser excepcional, con capacidades ilimitadas, la historia lo demuestra. Me pregunto: toda esa grandeza, toda esa libertad que tenemos para ser ¿puede ser reducida a un “defecto neurosensorial”? Si es así, me parece tan increíble como absurdo. Debemos salirnos del molde de lo hegemónico, se trata de una construcción social impuesta y ya no tenemos por qué seguir soportándolo. Seguimos contando historias del pasado como si hubieran quedado en el pasado, pero la realidad es que todavía vivimos

situaciones que muchos creen superadas. Parece que lo único que cambia es el paisaje. Un rodaje sin fin.

Esto me hace reflexionar. Estoy acá por una razón: no cambiaría mi lugar, si me dieran una cura para la sordera, no lo aceptaría. Ya entendí que no oír no significa que este incompleta. Ya entendí que tengo derecho a una educación superior de calidad y que no tengo porqué resignarme a que el sistema no esté preparado para mí. ¿No les suena ridícula la idea? Soy consciente que todo esto pasa por falta de información: no nos preguntan si entendemos, no parece interesar si estamos incluidos. Consultándonos y trabajando juntas, podemos lograr la tan proclamada accesibilidad.

Estudio la carrera de Antropología y estoy acá gracias a que cuento con intérpretes en Lengua de Señas. Mi trayectoria académica viene marcada por una recurrencia: nunca termino lo que empiezo. Ya abandoné 4 carreras universitarias porque no entendía o porque la información no me llegaba de manera completa. Hoy me fascina lo que estoy estudiando y estoy acá gracias a la Lengua de Señas, comencé a estudiarla hace unos 5 años y por primera vez sentí que soy alguien. Empecé a conocer, a descubrir qué me gusta, a tener curiosidad y preguntarme cosas, porque estaba empezando a tener acceso a la información. La comunicación de las personas sordas es de modalidad visoespacial, los sordos no pueden aprender a oír, oyen con los ojos. En este último tiempo me di cuenta de que no quiero nada a medias: no estudio para aprobar, estudio porque quiero saber. Siento que pasé muchos años viviendo en la oscuridad y que ahora que comencé a saborear el conocimiento, mi vida empezó a colorearse. Ya no acepto vivir y crecer sin nunca saber bien qué está pasando, o depender siempre de alguien que te interprete o te explique. Un gran problema es la utilización de los términos con que nos etiquetan (personas con discapacidades, diversidad de capacidades, sordomudas, minusválidas, etc.), esto nos convierte en personas discriminadas y contribuye al aislamiento social.

Nuestra lengua, como cualquier otra, posee y cumple todas las leyes lingüísticas y se aprende dentro de la comunidad de usuarios a quienes facilita resolver todas las necesidades comunicativas y no comunicativas propias del ser humano, sociales y culturales. Actualmente la Confederación Argentina de Sordos busca impulsar una

Ley que reconozca de manera oficial a la Lengua de Señas Argentina como una lengua natural, originaria y que forme parte del patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad sorda en todo el territorio de la República Argentina. La falta de información sobre nuestra cultura me lleva a preguntarme: ¿cuál es la verdadera razón por la que somos excluides y oprimidos? ¿Por qué existe y se reproduce el prejuicio hacia personas señantes? ¿Quiénes se benefician con nuestra exclusión? ¿Cómo se generó esta idea de que las personas sordas somos discapacitadas?

Les pido que trabajemos juntas en torno a las barreras que vivo a diario, que se comuniquen conmigo, yo no soy de ese molde tradicional. Es tiempo de despertar, romper barreras, de convivir. Como persona sorda, cansada de la falta de visibilización (situación que ya no puedo tolerar más), les quiero contar un poco de mí:

Nací sorda, usé audífonos y fui oralizada. Ahora uso un implante coclear, lo que es una gran herramienta, pero no es la solución a mis barreras sino solo eso, una herramienta que necesita de otras para que encaje en un buen funcionamiento. Puedo oír algo, pero no es soporte sólido, por lo que siempre acudo a la lectura labial. Esto significa un esfuerzo mental constante para tratar de entender las palabras que otra persona está diciendo y comprenderlas en contexto, porque no tengo un oír donde las palabras entren naturalmente. Solo oigo bullicios y tengo que estar alerta para descifrar las palabras, asociarlas y finalmente comprender. Me pasa con cada voz nueva que oigo, los primeros meses lo oigo todo extraño y no entiendo en un primer momento, sino que las palabras quedan como flotando al aire y no entran a mi oído. Mi comprensión con el implante depende muchísimo de las circunstancias de varias partes, como la conexión a internet, la calidad del sonido del parlante, la modulación, el ruido de fondo, la iluminación, el tono, el volumen y la forma de la voz. Sin embargo, con lo visual esto no ocurre. La herramienta más importante para mí es la Lengua de Señas, a través de ella disfruto de las clases, es mi lengua natural. Cuando en las clases cuento con una intérprete, no me canso, puedo comprender sin estar preocupada por si me llega o no la información, o si es o no la correcta.

Es agotador usar el disfraz de oyente, aunque me manejo relativamente bien con esta lengua, quiero marcar la diferencia entre

oyente y hablar. Comunicarme como oyente no me cuesta, puedo expresarme sin dificultad. La cuestión es que cuando ustedes se comunican conmigo del mismo modo, casi siempre se confunden y creen que entenderles es igual de fácil que hablarles, pero no es así. Entonces no quiero dar una imagen superpuesta, no siempre es lo que parece. Últimamente en mi cabeza ronda la palabra deconstrucción. Deconstruir los miedos, los malos entendidos, repensar la comunicación. Por eso, siento que tengo que estar aquí con ustedes, hablando sobre esto.

Estamos todos insertos en un mismo sistema que necesita de nosotros para que funcione, entonces comencemos a trabajar en las grietas. El año pasado vimos un video de la presentación del Museo de Antropología, el recorrido al lugar, contando las diversas funciones y etapas de un registro fósil. Me encontré con que el video no tenía subtítulos, sentí impotencia y confusión. Pensé: ¿cómo puede ser que el Museo de Antropología, que presenta las diversidades de los pueblos originarios, no haya pensado en la inclusión y la accesibilidad?

Tanto la Lengua de Señas como el subtítulo de confianza (no los “closed caption” de YouTube o de Meet) me dan independencia. ¿Realmente es tan difícil incorporar todas las herramientas? Soy consciente de lo difícil que es eliminar las barreras, pero sé que si les docentes comprendieran mi situación y mis necesidades, modificarían algunas prácticas y verdaderamente harían que el camino sea menos áspero.

Otra cuestión importante a destacar es el desconocimiento que hay sobre los protocolos de accesibilidad. El protocolo de nuestra facultad compensa la desigualdad de tiempos disponibles para los estudiantes a la hora de realización de trabajos prácticos y parciales. En mi caso, que ya pierdo algunos días en solicitar intérpretes, sumado al tiempo que ellos necesitan para hacer la interpretación, grabarse y enviarlo. El protocolo me ayuda a tener esa misma cantidad de tiempo que mis compañeros tuvieron para realizar las instancias evaluativas.

La anticipación también es importante, porque no tenemos intérpretes las 24 horas.

El formato del material de estudio es otra de las grandes barreras. Los audios son una gran barrera, ¿Cómo quieren que acceda a su contenido? Tal y como expliqué, para mí son imprescindibles los subtítulos y/o la Lengua de Señas.

Otra cuestión importante que quiero que tengan en cuenta es el valor que las intérpretes de Lengua de Señas tienen para nosotros, las personas sordas. La información nos llega a través de ellos y la calidad de la información que nos transmiten muchas veces depende de algunas consideraciones tales como hablar a un ritmo razonable para que le intérprete oiga, procese y transmita la información en Lengua de Señas (interpretación). Los descansos de al menos 5 minutos son fundamentales para poder continuar siendo fiel a la información, evitando el desgaste mental y la pérdida de energía que implica, como consecuencia, que pierda la calidad de información que voy a recibir.

No pretendo que todo sea perfecto, sino que haya colaboración de todas las partes.

¿Por qué siento esta frustración si amo lo que estoy estudiando? Para varios parciales veía las clases grabadas mientras lloraba porque pasaba hasta un día entero reproduciendo los videos hasta lograr entender esa palabra que mi oído no alcanzaba a comprender. Me gusta tanto que no abandono, pero... ¿a qué costo? Ese estrés implica consecuencias innecesarias.

Aquí estoy pidiendo que esto no pase más. No tengo todas las respuestas ni las soluciones, pero sí sé que hay infinitas herramientas para transformar esta estructura que no sirve. Que a mí no me sirve.

Ya somos 10 las personas sordas que estudian en esta universidad, ¿no les preocupa eso? Creo que podemos abrir caminos para que otras sordas también se sumen a estudiar. Nadie tiene derecho sobre nada, a decidir si pueden estudiar o no. La universidad además de ser gratuita tiene que ser más accesible, más humanizadora, más considerada, debe acompañar...

Claro que las barreras exceden el ámbito académico, están en todos lados, todo el tiempo, es realmente agotador. De esto se trata cuando hacemos etnografía, de descubrir las cosas en su estado natural. La normativa hegemónica no es posible para todos. Hay otros

mundos que se encuentran invisibilizados y que esperan ser descubiertos. Lo diferente, que no es malo ni bueno, simplemente no es lo mismo. Algún día me gustaría deconstruir, repensar las nociones de discapacidad, condición, limitación y tantas otras palabras que usan para designar lo que nos pasa.

Soy una estudiante sorda de la Licenciatura en Antropología que busca romper con todas estas barreras y contradicciones cuestionando el orden de las cosas. No quiero nada a medias, lo quiero todo, como cualquier otra persona y como ciudadana tengo derecho a reclamar accesibilidad e inclusión en todos los ámbitos del mismo sistema del que formo parte.

Quería terminar con una gran reflexión, pero la verdad es que resulta muy simple lo que pido: rompamos las barreras. Yo veo las cosas desde otra perspectiva, que considero valiosa y la quiero compartir. Me surge la necesidad de exponer y problematizar la lucha de la comunidad sorda en la Argentina, utilizar los recursos etnográficos para reconocer lo distinto y trabajar democráticamente las tensiones de las diferencias, haciendo posible que la multiculturalidad evite lo que tiene de segregación y pueda convertirse en interculturalidad.

Julieta

¿Qué conlleva tener y crecer con una discapacidad? Desde mi perspectiva es una posibilidad para superar desafíos diariamente. En el espacio académico, enfrentamos barreras como las siguientes:

| Protocolo: es de importancia ya sea a principios de un nuevo año lectivo o a comienzo del cursado de una materia cuatrimestral, que el docente esté informado sobre nuestra participación como alumnos en la cátedra; esto nos brindaría más confianza y un mejor desempeño como alumnos. En este punto, queremos destacar el apoyo de la tutora de la Facultad de Filosofía y Humanidades debido a que es un contacto directo con los docentes y nos brinda la posibilidad de superar las barreras a las que nos enfrentamos diariamente.

| Material de estudio: adaptarse ante cualquier tipo de necesidad, en nuestro caso en particular, estudiamos mediante videos realizados por intérpretes de lengua de seña o mediante un lector de texto en voz alta.

| Tiempos: en ocasiones necesitamos contar con más tiempo para poder estudiar todo el material que propone una cátedra y posteriormente rendir los trabajos ya que muchas veces dicho material demora en ser adaptado. Por este motivo, necesitamos contar con el hecho que el material esté disponible desde el inicio del cursado.

| Aula virtual: El manejo fácil, organizado y visualmente destacado de esta plataforma es primordial en tiempos de virtualidad ya que nos da una mejor posibilidad de navegar por el sitio web.

| Clases grabadas: debido a no poder asistir a clases presencialmente, nos parece de suma importancia que los docentes graben las clases que dictan ya que este material audiovisual nos serviría a todos los alumnos como una herramienta de repaso y acceso a la información.

| Evaluaciones: como alumnos nos interesaría acordar con los profesores la manera en la cual nos sintamos más cómodas para rendir los exámenes porque pensamos que esa instancia, nos debe permitir demostrar nuestra capacidad de estudio y conocimiento.

Resultados/ Contribuciones

Como conclusión queremos aclarar que poder contar y acceder a estas herramientas nos facilitaría el cursado a cualquier estudiante dentro de la facultad y no solamente a las personas con discapacidad. Además, creemos que deben permanecer de manera constante en el cursado ya sea virtual o presencial.

Podemos decir desde nuestra experiencia académica que, para superar cada desafío, necesitamos un entorno que nos acompañe a

crecer como alumnos y personas íntegras, y esto lo logramos cuando todo entorno académico y también social comienza a perder “el miedo a lo diferente a lo desconocido” por medio de pequeñas acciones como las que mencionamos. Desde nuestro punto de vista, en el ámbito académico, ese miedo se supera desde una escucha mutua y comunicación directa entre docentes y estudiantes.

Al realizar el escrito nos dimos cuenta del valor que tienen ambas carreras de las cuales somos estudiantes, debido a que son de carácter social; por ese motivo nos gustaría encontrar la manera de poder visualizar diversas discapacidades y cultura de vida (ceguera, parálisis cerebral y sordera) por medio de nuestras futuras profesiones.

A partir de los relatos de experiencias se identificaron diversas barreras u obstáculos vinculados al “cursado virtual” o remoto. Dichas barreras para el aprendizaje y la participación varían según la situación de cada estudiante y “son producto de las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth & Ainscow, 2004). De este modo, acercarnos al horizonte de una universidad inclusiva implica conocer y reconocer a los estudiantes, repensar las prácticas docentes, construir diseños universales para el aprendizaje, promover la comunicación entre docentes y estudiantes y revisar las políticas educativas y los marcos normativos institucionales.

Bibliografía

- Brogna, P., & Peña Testa, C. (2021). Educación Superior, Covid-19 y discapacidad: los retos de la universidad. *Revista Inclusiones*, 8, 342-355.
- Hernández, R., Zurita, V., & Clark, C. (2020). Accesibilidad Y Virtualidad: Desafíos Para Acompañar Las Trayectorias De Estudiantes Con Discapacidad Visual Unc. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(2), 220-240.



Estrategias, limitaciones y posibilidades ¿Cómo pensar los contenidos para que sean viables en el espacio virtual?

Por Lucrecia Aboslaiman*

Las estrategias didácticas en las propuestas de enseñanza universitarias mediadas por tecnologías: aspectos claves para su abordaje y producción

Introducción

Abordaremos aspectos centrales para conceptualizar, analizar, problematizar y producir recursos didácticos para nuestras propuestas pedagógicas dentro de entornos educativos virtuales. La práctica docente se ve modificada a partir de pensar y empezar a incluir propuestas no presenciales mediadas tecnológicamente, desde la consideración crítica de distintas perspectivas pedagógico-didácticas en la universidad. Desde aquí, teniendo en cuenta todo este bagaje, es que proponemos avanzar en el tratamiento de las estrategias didácticas, su producción para espacios virtuales.

Con esta finalidad es que procuramos acercarnos a la temática a partir de una caracterización y conceptualización sobre los recursos didácticos digitales y diferentes formas de crear, diseñar, ubicar y orientar el trabajo pedagógico en la universidad para una utilización crítica de los materiales para incorporar en nuestras clases. A partir de estas reflexiones, presentaremos modos de hacer y de pensar los recursos didácticos digitales, así como los posicionamientos y demandas que están implicadas en el trabajo docente en la actualidad.

La búsqueda, selección y organización de recursos didácticos para la enseñanza es una actividad que todos/as los/as docentes realizamos en nuestras prácticas cotidianas en la universidad. El/

*Docente por concurso de "Introducción al Derecho", Investigadora Categorizada 3 por Secyt Nación y Evaluadora de Proyectos de Extensión.

la docente universitario/a asume una tarea particular que se relaciona con los procesos de interpretación y mediación de la cultura académica. Así se conforma un discurso o narración desde donde el o la docente selecciona, dispone y filtra diferentes obras, materiales y recursos con la intención de configurar una experiencia formativa transformadora.

[Estos] consisten en un material específicamente diseñado para que los estudiantes puedan interactuar en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos. Como rasgos particulares, podemos mencionar que se caracterizan por ofrecer una estructura compleja que se presenta como abierta e incompleta, lo que permite articular elementos –dentro y fuera del propio material didáctico– y posee una cantidad importante de conexiones subjetivas, es decir, enlaces cuya relación no es explícita. La explicitación de estas conexiones subjetivas se hace a través de estrategias de diseño que pueden observarse en el tipo de estructura que porta, la forma en que se organiza la información y la existencia de huellas de lectura. (Schwartzman, G.; Odetti, V, 2013)

Desarrollo

Uno de los aspectos centrales en una propuesta de enseñanza universitaria mediada por tecnologías digitales es la creación o selección de recursos didácticos. Cuando el o la docente de una asignatura en la universidad comienza el proceso de virtualizar su propuesta pedagógica debe considerar que aquellos recursos que conoce y utiliza en sus clases presenciales (textos escritos, imágenes, lenguaje oral, sonidos, datos numéricos, tablas y gráficos, fórmulas estadísticas, etc.) son los mismos que puede utilizar en sus clases virtuales. La novedad radica en que la mediación tecnológica nos permite elaboraciones complejas en diferentes soportes y lenguajes que deben planificarse de acuerdo con las intencionalidades y propósitos pedagógicos. De esta manera, la selección, diseño o creación de recursos didácticos no puede considerarse una tarea docente instrumental, sino que es una tarea de enseñanza que tiene por finalidad la construcción de experiencias de aprendizaje significativas que implica

también la construcción de soportes para los intercambios comunicativos.

Si solo restringimos la elaboración de recursos didácticos a la concordancia entre intenciones pedagógicas y posibilidades instrumentales pasamos por alto los aspectos políticos y éticos de la enseñanza.

Es imposible omitir el análisis de las condiciones sociopolíticas en que tienen lugar nuestras prácticas de enseñanza, ni las condiciones de accesibilidad de los y las estudiantes a los recursos didácticos que diseñamos o seleccionamos. Las cuestiones referidas a la accesibilidad y a los condicionamientos sociopolíticos se plantean también como un problema ético para el desarrollo de recursos didácticos. Ese problema ético podría resumirse de la siguiente manera: si en la elaboración de materiales didácticos para la virtualidad no consideramos quiénes pueden acceder y quiénes no (no hablamos solamente de accesibilidad informática sino también de una accesibilidad al lenguaje del recurso didáctico, para que no se transforme en una barrera para el aprendizaje) corremos el riesgo de diseñar o utilizar recursos inaccesibles, descontextualizados o potencialmente inabarcables que favorezcan prácticas de exclusión educativa.

Desde una mirada crítica, la producción o utilización de recursos didácticos digitales debe reconocer y propiciar miradas reflexivas que partan del conocimiento de nuestros estudiantes, de sus potencialidades y dificultades al momento del encuentro con nuestra propuesta. Los recursos son medios que posibilitan la interacción con los materiales, el encuentro con los/as otros/as y que pueden propiciar aprendizajes significativos, atenuar procesos de desvinculación de los y las estudiantes con las propuestas formativas o dificultar el desarrollo de experiencias pedagógicas.

Los recursos didácticos en las propuestas de enseñanza universitarias mediadas por tecnologías: aspectos claves para su abordaje (o comprensión) y producción

¿Qué recursos? ¿Para qué propuestas? ¿Con qué sentidos? ¿Qué diálogos quiero construir con los/as estudiantes? ¿Qué saberes y conocimientos? ¿En qué contextos? ¿Para generar qué intercam-

bios? Cualquier tipo de recursos, en tanto objeto de la cultura, puede incorporarse a nuestras propuestas de enseñanza sin contener un sentido didáctico desde su creación, ya que es el o la docente quien construye o delinea esas mediaciones otorgando sentido pedagógico al recurso. Por el contrario, en los materiales didácticos, la mediación está contenida en el mismo dispositivo, de modo que es posible, según Odetti (2016), utilizarlos en diferentes contextos de aprendizaje, ya que la organización de su estructura narrativa, presente o no un diseño hipermedial, permite articular los elementos narrativos que contiene entre sí y, a su vez, con otros elementos externos. Producir recursos didácticos desde esa perspectiva implica pensarlos como recursos que promueven la construcción y apropiación de contenidos disciplinares, pero no se restringe a ello; al mismo tiempo se constituyen como recursos que contribuyen con la generación de procesos comunicacionales que incentivan el intercambio dialógico y colectivo.

No debemos pensar los recursos como paquetes cerrados y destinados solo para un/una estudiante en solitario que por sí mismo deba emprender el proceso de aprendizaje, sino por el contrario, que incentiven y potencien el sentirse parte de una propuesta en la que es incluido/a, en la que también visualice la posibilidad de producción por su parte, y que aliente el sentido de pertenencia a una propuesta colectiva. Es decir, este tipo de recurso no puede pensarse sino en la línea de objetivos pedagógicos y comunicacionales que orienten el trabajo y que proponga actividades en las que ese recurso sea válido. Este abordaje nos permite pensar en las posibilidades de los recursos para la planificación de prácticas colectivas, colaborativas entre pares y entre docentes y estudiantes.

Como plantea Landau (2013), consideramos que trabajar con materiales diversos implica incluir diversas voces en el espacio del aula. Por lo tanto, diferentes recursos serían un signo de apertura y democratización. En los modelos en los que la voz del/la docente y del libro de texto son las únicas fuentes válidas de información, este discurso se transforma en la verdad. De este modo, integrar materiales producidos por distintos autores permitiría dar cuenta de múltiples miradas sobre un mismo tema. No solo por el tratamiento del contenido, sino también por las formas de enunciar. Así, al menos

potencialmente, el conocimiento sería visto como una construcción social provisoria y no como una verdad inmanente.

Los recursos didácticos digitales y sus estrategias no se constituyen en materiales inamovibles, estáticos o poco flexibles, sino que se construyan de manera dinámica, que reúnan no sólo múltiples voces desde el contenido disciplinar, sino que habiliten el encuentro de múltiples lenguajes mediáticos y multimedia que enriquezcan el trabajo con el conocimiento en los distintos espacios curriculares que llevamos adelante.

La producción de conocimiento y la vinculación con el diseño de recursos didácticos en las clases universitarias

Comprender las prácticas de enseñanza mediadas con tecnologías digitales como producción de conocimiento es una de las posiciones teórico-metodológicas que asumimos para pensar el trabajo de enseñar. El escenario de transformaciones se presenta como espacio de disputa y se torna fundamental situar y comprender las nuevas formas de producción, acceso y distribución del conocimiento y las interpelaciones que estos modos de saber proponen a las instituciones universitarias y en la formación de sujetos. Tal como plantea Ambrosino (2017):

[...] esta cuestión instala situaciones, problemas, necesidades y desafíos emergentes que requieren de interpretaciones enriquecidas. Esta perspectiva también requiere de un diálogo marcado por lo antiguo y lo actual, lo histórico y lo emergente, la tradición y la innovación. Además, nos invita a revisar las relaciones dinámicas entre cultura, educación y tecnología (2017, p. 13).

Ya no solo leemos de otro modo, sino también consumimos y producimos, escribimos y conversamos, en y a partir de las pantallas (Albarelo, 2019), en tanto atravesamos cambios profundos a la hora de consumir contenidos, asumiendo un tiempo de hiper fragmentación de audiencias, proliferación de narrativas transmedia, acceso *on demand* a los contenidos, y multiplicación de las prácticas de multitarea y prosumo (producción + consumo).

Elaboración de recursos didácticos que contribuyan al desarrollo de aprendizajes significativos de los estudiantes en la Universidad

El proceso de diseño y creación de recursos didácticos implica considerar los aspectos pedagógicos, tecnológicos y comunicacionales. De hecho, un recurso didáctico digital (infografías, videoconferencias, videos interactivos, presentación en ppt, mapas conceptuales, guías didácticas, imágenes fijas o interactivas, murales, mapas interactivos, etc.), conjuga esas dimensiones, dado que forma parte de una propuesta pedagógica en la que se incluyen contenidos o áreas temáticas, objetivos y actividades, así como un conjunto de orientaciones y sugerencias técnicas y didácticas para llevarlas a cabo. Algunos ejemplos comunes que dan cuenta de la utilización y/o diseño de recursos es su utilidad como auxiliares o amplificadores de actividades del/la profesor/a (explicar, ilustrar, relacionar, sintetizar, proporcionar retroalimentación, comunicar valoraciones críticas, etc., mediante el uso de presentaciones, simulaciones, visualizaciones, modelizaciones, por ejemplo). Es decir, la direccionalidad que se le otorgue al recurso debe superar la simple transmisión de la información, tal como Freire lo plantea cuando sostiene que educar es mucho más que transmisión de información. El recurso didáctico debe necesariamente facilitar formas de acceso y construcción de conocimientos que permitan el análisis de la realidad y el contexto, la comparación y presentación de ejemplos y contraejemplos, la profundización y la comprensión de la información y la evaluación de los conocimientos de los estudiantes. No se trata de replicar una clase presencial –tarea imposible en sí misma–, sino de encontrar y /o crear elementos que posibiliten nuevas miradas e interacciones entre los materiales, los conocimientos y los sujetos. Acciones indispensables para el desarrollo de experiencias estéticas y pedagógicas significativas que promuevan capacidades de participación, apropiación y reflexión crítica de los contenidos a enseñar y a aprender, así como de los procesos de construcción democrática en las aulas.

Elementos para la selección y el diseño de recursos didácticos digitales

Los recursos didácticos digitales de uso pedagógico pueden clasificarse de diversa manera. Algunos de ellos podrán utilizarse para propiciar interacciones entre los contenidos y los/las estudiantes o entre los/las estudiantes, que movilicen nuevas estructuras de pensamiento, que comuniquen aspectos formales de una cátedra, que congreguen información, que presente un nuevo contenido o que reúna varios de esos propósitos. En resumen, los recursos que creamos o reutilizamos en nuestras propuestas de enseñanza pueden tener diferentes finalidades y propósitos pedagógicos: pueden considerarse para la comunicación, la colaboración, la investigación, la producción y gestión de contenidos, la orientación a estudiantes, la evaluación, entre otras. Proponemos una clasificación en tres grandes tipologías:

| *Recursos para mejorar la experiencia en el aula virtual* (destinados a orientar a los y las estudiantes, por ejemplo, presentaciones de cátedras, de los contenidos, en suma, recursos cuyo objetivo apunta a proponer un contrato didáctico que regule el trabajo en el aula virtual de docentes y estudiantes).

| Recursos para la presentación de contenidos (aspectos disciplinares).

| *Recursos para la comunicación dentro del aula virtual* (interacciones, retroalimentación y comentarios de evaluación, aspectos disciplinares y también sociales, etcétera).

Las videoconferencias como recurso para la enseñanza

La utilización de herramientas de comunicación sincrónica para la enseñanza ha tenido en estos últimos meses un crecimiento exponencial. Podemos identificar dos razones para este aumento. Por un lado, la creencia en que la videoconferencia es lo que más se parece a nuestras clases presenciales y, por otro lado, la necesidad de ver a

nuestros/as estudiantes para propiciar la creación de vínculos pedagógicos (conocer y dialogar con y junto a otros/as) y de evaluación, seguimiento y control. Sin duda que el recurso de videoconferencia es útil para nuestras clases. Aún más, podemos utilizar dentro de ese mismo recurso algunos otros como ppt, pizarras interactivas, grupos de trabajo, entre otros. Sin embargo, a la hora de utilizar este recurso, debíamos considerar tanto algunas dificultades, como buenas prácticas para su utilización, relacionadas con los siguientes aspectos:

| *Conexión*: el realizar clases virtuales sincrónicas en un día y horario fijo, puede verse entorpecido por problemas de conexión propios y de los/as estudiantes. Es recomendable grabar las sesiones y luego subirlas al aula virtual.

| *Duración*: no es recomendable que una clase por videoconferencia tenga un tiempo similar a una clase presencial. Este hecho obedece a distintos factores relacionados con los procesos de atención, de escucha, de posibilidad de estar conectados/as durante largos períodos. Es recomendable, entonces, utilizar las videoconferencias para la presentación de temas, para profundizar algunos aspectos de los contenidos, antes de una evaluación parcial, etcétera. Su duración no debiera ser mayor a 30 minutos.

| *Interacción*: sobre todo en cátedras masivas, la videoconferencia no permite el trabajo en grupo durante largos períodos ni la creación de vínculos entre estudiantes.

| *Seguridad y función docente*: es recomendable configurar las videoconferencias con la máxima seguridad (salas de espera, número de ID y contraseña, cámaras apagadas, etcétera). Esta situación en una clase hace que se sumen otras tareas a la función docente, relacionadas con las cuestiones administrativas y tecnológicas de la herramienta. Por lo tanto, es recomendable que el/la docente se apoye en alguien más del equipo de cátedra que lo asista en la gestión de esas funcionalidades.

La búsqueda, selección y creación de recursos didácticos digitales

El acceso a recursos y contenidos en Internet se presenta a la vez como una posibilidad y un escollo al momento de pensar la utilización, diseño o rediseño de recursos didácticos disponibles en la red. Esta situación lleva a considerar al menos tres posibilidades para la docencia universitaria: el/la docente como *coleccionista*, como *curador/a* de contenidos y como *autor/a* de contenidos.

La distinción entre el docente como coleccionista y como curador de contenidos es fundamental para conocer diferentes modos de trabajo con recursos, fuentes y materiales didácticos. En primer lugar, *la colección* refiere a un conjunto de producciones que se encuentran en la red (textos, imágenes, videos, audios, infografías, tablas, gráficos, etcétera) que nosotros ponemos a disposición de nuestros estudiantes en el aula virtual. Se trata de producciones de otros, que cuentan con derechos de autor que reutilizamos tal y como están en nuestras clases.

En cambio, y, en segundo lugar, *la curaduría de contenidos* permite mediatizar los contenidos seleccionados y re interpretarlos en una nueva producción propia en la que le otorgamos sentido. Construimos una narración, o un discurso con los elementos seleccionados y materializamos esa construcción semántica en un recurso o material didáctico propio. No significa editar el texto, imagen o video original, sino que aquellos materiales seleccionados y considerados útiles para la propuesta pedagógica, se reagrupan en un material propio. Es decir, pensamos y creamos una estructura comunicativa de los recursos que respondan a los intereses y finalidades pedagógicas para la clase.

El trabajo de búsqueda de contenidos y su proceso de curación debe plantearse desde la perspectiva de una lectura crítica de los elementos que se encuentran en la *web* y que deseamos incluir en nuestras clases. Este es un tema para trabajar con los/as estudiantes desde una perspectiva pedagógica crítica ya que ellos/ellas utilizan con mayor frecuencia Internet como banco de recursos, textos e imágenes que las bibliotecas tradicionales en donde la referencia está a la vista o hubo un proceso de categorización realizado previa-

mente. Es decir, hay que darles a los y las estudiantes herramientas con un sentido político pedagógico que les permita distinguir quién escribe, desde qué lugar, con qué/cuáles intenciones.

Conclusiones

Por último, los docentes tenemos la posibilidad de diseñar nuestros propios materiales o recursos didácticos, lo que convierte al docente en autor/a - curador/a. La producción y diseño de recursos didácticos comprende diferentes fases.

La utilización de recursos para la enseñanza no es algo nuevo para los docentes universitarios. Sin embargo, la coyuntura actual impuesta por la pandemia del COVID 19 nos habilita a pensar y, al mismo tiempo, nos desafía a transformar aquellos recursos didácticos que utilizamos en las clases presenciales en recursos didácticos digitales. Reinventar los recursos para enseñar en medios digitales implica un trabajo reflexivo crítico acerca de lo que se quiere enseñar y comunicar, así como de las interacciones y efectos que se desean producir en los/as estudiantes. Los recursos pueden ser una vía de apoyo a la docencia, una puerta de entrada a la experiencia virtual y una herramienta flexible que posibilite nuevas formas de conocer y de acercar y tensionar saberes y posiciones teóricas, epistemológicas y metodológicas. Por ejemplo: diseñar un recurso didáctico (infografías, imágenes interactivas, videos, presentaciones, murales, posters, etc.) sobre alguna temática de la materia. Luego publicar el recurso en un foro, donde se describen en no más de doscientas palabras el trabajo realizado y explicar (en ese mismo texto) en qué aspectos creen que ese recurso didáctico favorece la construcción del pensamiento crítico.

Bibliografía

- Albarello, F. (2019). *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Ambrosino, M. A. (2017). "Docencia y narrativas transmedia en la educación superior". *Trayectorias Universitarias*, 3(4), 12-19. Recupe-

- rado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3867> García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2016). "Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje". Recuperado de: <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131421/Recursos%20digitales.pdf>
- Landau, M. (2013). "Los materiales educativos desde una perspectiva multimodal". Sesión 4 del módulo Análisis de materiales digitales. En *Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT. FLACSO Argentina.
- Odetti, V. (2012). "Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora". En PENT FLACSO. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>
- (2016). "Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes". En García, José Miguel y Báez Sus, Mónica (Comp.) *Educación y tecnologías en perspectiva*. 10 AÑOS DE FLACSO URUGUAY. Flacso Uruguay. O'Farrill, J. L. M. y Tunis, E. H. (2008). "Las herramientas de autor en el proceso de producción de cursos en formato digital". *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (33), 59-72. Universidad de Sevilla.
- Rossaro, A L. (2016). *Clase Nro. 2: Curaduría de contenidos educativos digitales. El docente como curador. Recursos digitales para la educación primaria. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Schwartzman, G. y Odetti, V. (2013). Remix como estrategia para el diseño de Materiales Didácticos Hipermediales. En PENT FLACSO. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/publicaciones/remix-como-estrategia-para-diseno-materiales-didacticos-hipermediales>

Terigi, F. (2017). “La enseñanza como problema político” en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Compilado por Gabriela Diker y Graciela Frigerio – 3.ra ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.



Educación superior inclusiva, de calidad y no arancelada en tiempos de pandemia

*Por Vilma Cejas, C. Hunziker
y Maribel Coseano**

Las constantes y vertiginosas transformaciones científico-tecnológicas aparejadas a la revolución informativa enfrentan a los docentes de cualquier área del conocimiento a nuevos retos en sus respectivos ámbitos laborales, haciendo imprescindible el desarrollo de un proceso que garantice su superación permanente.

En el contexto de la Educación Superior se requiere de nuevas fuerzas para potenciar una redimensión del conocimiento que satisfaga las necesidades sociales a través de la solución de los diferentes problemas contextuales.

Pero durante el 2020 el mundo entero estuvo bajo el nuevo escenario de la emergencia sanitaria mundial provocada por el virus SARS-COV 2. La situación epidemiológica imperante en Argentina implicó la implementación de medidas para enfrentar la llamada “primera ola”, se dispuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” para los y las habitantes del país y para las personas que se encontraran transitoriamente en él.

Fue así como en las universidades de todo el país se suspendió el dictado de clases presenciales y se comenzó con la implementación de una propuesta virtual a los efectos de dar continuidad a las actividades académicas.

Para muchos espacios de la UNC, este nuevo formato para desarrollar las funciones educativas fue un gran reto, ya no era posible utilizar las herramientas y estrategias pedagógicas que se disponían en las propuestas curriculares del dictado en forma presencial, era necesario reformular, diseñar, crear y animarse a utilizar TIC s y metodologías ágiles.

*Cátedra Introducción a la Salud Pública, Escuela de Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba.

El relato de la experiencia de la Cátedra Introducción a la Salud Pública de la Escuela de Nutrición de la FCM-UNC estuvo ante la incertidumbre y la reformulación de sus prácticas docentes para dar respuesta a “la nueva normalidad” que desafió los límites entre lo personal y profesional.

El profesor constituye un eslabón esencial para la potenciación en sus estudiantes de estilos personales caracterizados por la flexibilidad, creatividad y contextualización que les permitan la resolución exitosa de los problemas complejos y ambiguos que pueden presentarse en la cursada de la asignatura y durante la cursada de la carrera de grado.

A pesar de los inconvenientes y obstaculizadores las métricas que hablan de la dedicación docente a la tarea fueron las siguientes: estudiantes regulares 76%, estudiantes libres 8% y estudiantes que abandonaron la cursada 16%, por lo que el equipo de Cátedra vio recompensados sus esfuerzos.

Se torna necesario analizar con cuidado los problemas y alcances que la educación a distancia ha evidenciado durante la crisis actual, para superar las deficiencias pedagógicas y la agudización de la exclusión y la desigualdad social y de género.

Por último, es prioritario definir el establecimiento de nuevos modelos de enseñanza virtual y de sistemas híbridos (presenciales y a distancia) para la docencia en educación superior y en el nivel educativo anterior. Y para el ámbito de la investigación, y la extensión, aún no se vislumbran con claridad nuevos modelos y formas de trabajo académico que transformen a las universidades, centros de investigación y programa de responsabilidad social y compromiso universitario.

Introducción

En el marco de la emergencia sanitaria mundial provocada por el virus SARS-COV 2 sumada a la situación epidemiológica imperante en nuestro país, lo cual implicó la implementación de medidas para enfrentar la llamada “primera ola”, así es como por Decreto N° N° 260/20 del PEN y 297/20, se dispuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio”(ASPO), durante el 20 y el 31 de marzo del corrien-

te año para los y las habitantes del país y para las personas que se encontraran transitoriamente en él. Este plazo, fue sucesivamente prorrogado a través de los Decretos N° 325/20, 355/20, 408/20, 459/20 y 493/20 y, con ciertas modificaciones según el territorio, por los Decretos N° 520/20, 576/20 y 605/20 hasta el 2 de agosto del corriente año, inclusive.

En las universidades de todo el país se suspendió el dictado de clases presenciales y se comenzó con la implementación de una propuesta virtual a los efectos de dar continuidad a las actividades académicas.

En este nuevo escenario de trabajo se fue modelando una nueva forma de dictar las carreras de grado, de posgrado y de escuelas e institutos pre-universitarios.

Para muchos espacios de la UNC, este nuevo formato para desarrollar las funciones educativas fue un gran reto, ya no era posible utilizar las herramientas y estrategias pedagógicas que se disponían en las propuestas curriculares del dictado en forma presencial, era necesario reformular, diseñar, crear y animarse a utilizar TIC s y metodologías ágiles.

La Cátedra Introducción a la Salud Pública “no estaba preparada para una situación de tanta incertidumbre como la que nos toca atravesar, en la que aparecieron otras condiciones para el trabajo académico que desafiaron los límites entre lo personal y profesional. Desde este nuevo escenario, la tarea de enseñar se ubicó en coordenadas temporo-espaciales diferentes a las habituales” (Juarros& Levy, 2020. P. 1)

La experiencia que hoy presentamos desde este espacio curricular es la sistematización de las vivencias del equipo docente en el trabajo áulico en el grado mostrando algunos tópicos que son determinantes del oficio.

Contexto Laboral y Recursos

La asignatura se encuentra en el primer año de la carrera Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC.

La Cátedra dispuso durante 2020 de los siguientes RRHH:

| 1 Profesora Titular, con cargo simple, con 30 de años de antigüedad, investigadora con categoría 4 SeCyT, miembro del Banco de Evaluadores de Extensión de la UNC.

| 1 Profesora Asistente, cargo simple, con 14 de antigüedad, investigadora con categoría 5 SeCyT.

| 1 Profesional Adscripta ad-honorem con que cumple actividad docente en aula y proyecto de extensión.

Los tres docentes disponen de notebooks con más de 10 años de antigüedad, que han sido actualizadas en sus sistemas operativos con Windows 2007, XP y Vista por cuenta misma de los docentes y para conexión de internet utilizan paquetes de datos de telefonía móvil.

El entorno de trabajo del docente es en el hogar de cada uno, en donde en simultáneo también otros miembros de la familia realizan sus tareas como estudiantes primarios, secundarios universitarios y teletrabajo de los cónyuges. No se dispone de sillón ergonómico, ni de escritorio individual.

Estrategias de Planificación

Desde la Cátedra entendemos que enseñar “un saber científico conlleva un valor social y cultural atravesado por relaciones de poder en las que se ponen en juego historias individuales y la historia social de los/as involucrados/as”. (Juarros & Levy, 2020. P. 3) Desempeñar el oficio de docente en educación superior es una “tarea que está determinada por un proyecto político-académico –no exento de conflictos y contradicciones– que le da sentido y, a su vez, define sus contenidos, alcances y métodos(..). es un trabajo cruzado por múltiples retos, que abarcan desde los derechos laborales hasta prescripciones, normativas y lineamientos que guían su quehacer.” (Juarros& Levy, 2020. p. 3).

La perspectiva crítica interpela y hace reflexionar a los diferentes actores que se involucran en la educación superior, ubicando al docente como a los estudiantes en un papel de sujetos activos en

relación al conocimiento, y le agrega a esta tarea el desafío político de incluir y apuntar a la calidad educativa.

Por lo tanto, la propuesta curricular debe tener como prescripción prioritaria estar centrada en el estudiante y su contexto socio-histórico, y por esta razón en la enseñanza “la selección del contenido a partir de criterios de relevancia social; su organización y coherencia en función de la naturaleza del conocimiento y la determinación de integrar exigencias que induzcan a la reflexión. Los modos de aprender de los estudiantes universitarios están condicionados por mediaciones en relación al conocimiento disciplinar, estructuración de los contenidos y sus metodologías de estudio vinculadas con principios epistemológicos y lenguajes propios de cada campo del saber es la que regula el proceso de alfabetización cognitiva que ellos/as recorren” (Juarros & Levy, 2020)

El equipo docente a través de esta oferta buscó “garantizar una propuesta político pedagógica tratando de innovar y enriquecer las clases, como así también los procesos de enseñanza basados en el desarrollo del pensamiento crítico y brindando a los estudiantes diversidad en herramientas analíticas, conceptualizaciones epistémicas contrapuestas y generar proposiciones significativas”. (Juarros & Levy, 2020).

Además, el colectivo docente infiere al conocimiento como una construcción social. Entendiendo a la educación como mediación dialéctica entre la explicación, la norma y la utopía (Sacristán, 1978) podremos configurar aprendizajes relevantes, modelos comunicativos abiertos que favorezcan el diálogo, la interacción y el trabajo cooperativo.

El nuevo escenario impuesto por la pandemia

La nueva realidad se nos presentó como un gran desafío como equipo, debido a que fue necesario superar varios obstáculos de diversa naturaleza que se constituyeron en los condicionantes de la actividad académica, por citar algunos mencionamos quizás los de mayor importancia como son el acceso y la disponibilidad de recursos tecnológicos (ordenador personal, teléfono móvil o dispositivo similar y disponer de conexión de internet o paquetes de datos de internet.

La precaria estructura de cátedra que se materializa desde el año 2000 en este espacio curricular, fue y es uno de los obstáculos más relevantes y determinante estructural de la tarea docente y de las posibilidades de goce de derechos a la carrera docente que se establece en el Convenio Colectivo de Trabajo.

En este sentido, nos encontramos frente a una doble vulneración del derecho a la educación de calidad que se merecen los estudiantes y también los docentes. Para dar un dato significativo mencionaremos que la relación docente alumno supera los límites legales para desarrollar esta actividad, siendo la relación docente alumno en el año 2020 de más de 1/172 estudiantes por docente con cargo rentado. Este indicador de calidad educativa lleva un resultado distorsionado desde hace más de 15 años en esta asignatura.

Frente a esta realidad el incorporar la variable “dictado a distancia” o “nuevo contexto de virtualidad al 100 %” requirió una mayor demanda de tiempo, sobrecarga actividades y tareas docente, a lo que se debe sumar que por no disponer de personal administrativo para las gestiones de matrícula en sistema guaraní y demás procesos de la esfera técnico-administrativa del cursado de la asignatura, se tornó dificultosa y hasta casi incompatible con el contexto personal de cada uno de los docentes y teniendo en consideración que los adscriptos ad honorem, están en la condición máxima de precarización para desempeñarse en este oficio, dado que no sólo no reciben remuneración alguna y deben asumir responsabilidades a la par de los docentes con cargo rentado, situación que consideramos francamente desalentadora para las nuevas vocaciones docentes.

Según Barbera y cols. (2004), en su artículo “Educar con aulas virtuales Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje” menciona que el tiempo de docencia y carga docente en las clases presenciales se limita a las horas de clases y a la corrección externa de trabajos, mientras que en la virtualidad esta variable está en función del número de alumnos y actividades virtuales propuestas durante el curso. Las tecno-demandas de los estudiantes, se producen a toda hora e incluso fuera del horario laboral, lo que dificulta la puesta de límites, el descanso y el acceso a la desconexión digital.

En nuestro contexto de universidad pública aún no se han realizado los consensos necesarios para delimitar las obligaciones, responsabilidades y derechos al ejercicio de la docencia universitaria en el grado en la modalidad a distancia y por tal motivo el vacío legal y el predominio de lo que denominamos la “usanza local” constituye una nueva amenaza a los derechos laborales.

En virtud de lo expuesto comienza a resonar cada vez con más fuerza otro concepto clave que es “el derecho a la desconexión digital”, la delimitación de las fronteras entre el tiempo de trabajo y el tiempo de no trabajo.” El sentido práctico de ese derecho se reduce a la mera libertad del trabajador de no responder a los mensajes profesionales fuera de su jornada laboral. Por lo tanto, la cuestión jurídica plantea calificar la desconexión digital no como un derecho nuevo, sino como una garantía de efectividad de un derecho social fundamental clásico, el derecho al descanso” esta garantía ya existe en el derecho español. (Molina Navarrete,2017) en nuestro país a través de la Ley N° 27.555 régimen legal del contrato de teletrabajo, art.5 derecho a la conexión digital. (Argentina, ley teletrabajo, 2020).

La propuesta didáctica en línea

Frente a esto el equipo docente, reelaboro la planificación de toda la materia innovando y revisando algunos apartados para transformarla en una oferta “educativa en línea” (Tarasow,2010); para esto se tomó como referencia las seis dimensiones que postula Barberá y Badia (2004) “profesor, estudiantes, contexto, tiempo, contenidos y la propuesta pedagógica”.

Se recreó la propuesta didáctica para la cohorte 2020 nos propusimos los siguientes objetivos:

| Construir la planificación de la asignatura Introducción a la Salud Pública, de manera colaborativa entre los integrantes del equipo de cátedra para lograr el dictado durante el contexto de ASPO.

| Fortalecer los medios de comunicación e información para que puedan acceder los estudiantes de la cohorte 2020 a los materia-

les (en diferentes formatos visuales, escritos, audios, etc.) para el cursado de la asignatura.

| Diseñar y ofrecer una propuesta pedagógica que interpele y desafíe a problematizar y potenciar las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a los/as estudiantes mediante un modelo educativo flexible para atender a este grupo de características heterogéneas (por sus trayectorias previas en el nivel educativo anterior y sus intereses) y en algunos casos en condiciones de vulnerabilidad.

| Fomentar en la interfaz espacios de reflexión y de generación de contenidos para luego ser compartidos en la página de la comunidad educativa de la Escuela de Nutrición, FCM- UNC.

En un primer momento, se buscó transformar los contenidos del aula virtual para que sea accesible a través del celular, ya que la mayoría de los estudiantes no disponían de un ordenador personal en sus hogares o deben compartirla con varios miembros de su familia. Para esto se buscó una app de mensajería instantánea que sea gratuita y que no ocupe la memoria del celular, para lograr crear una interfaz de la asignatura y de esta manera poder interactuar entre docentes-estudiantes y entre estudiantes-estudiantes.

Segundo momento, se construyó un mapa de ruta, para que los estudiantes puedan tener una guía de cómo se iba a desarrollar e implementar el cursado durante el 2020.

El aula virtual de la plataforma moodle fue el espacio de trabajo, donde los estudiantes tuvieron acceso a material teórico en formato de power point, bibliografía digitalizada, foros de socialización y de discusión, trabajos prácticos, películas y videos educativos, exámenes parciales y finales. Además, allí, también se abrió un canal de comunicación entre los docentes-estudiantes, el chat en línea dentro del aula, para consulta o dudas sobre alguna actividad.

Se realizaron 3 foros, 2 trabajos prácticos, 6 actividades prácticas, 1 conversatorio y 3 exámenes parciales. El primer foro fue pensado como un espacio de presentación y de esta manera fomentar acercamiento y calidez entre estudiantes y docentes. Los otros foros

estaban diseñados para estimular el intercambio entre pares con la presentación de producciones individuales.

Para todas las actividades se realizó instructivo para tutorear el estudio bajo la modalidad de la educación distribuida en línea con la intención de fomentar el aprendizaje significativo. mediante el uso de diversas estrategias pedagógicas que apuntan al aprendizaje invisible y el desarrollo del pensamiento complejo.

Elementos Obstaculizadores

Como obstaculizadores para la tarea se jerarquizo los siguientes:

| El acceso y disponibilidad real a conexión de internet de calidad para ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se conoció que la mayoría de los estudiantes poseen internet por datos móviles, situación compartida por igual entre los docentes. Burbules (2014) expresa “que las revoluciones tecnológicas, culturales y sociales hacen una posibilidad continua” caracterizándose como ubicuidad, reconociendo en ellas 6 dimensiones: espacial, portabilidad, interconexión, sentido práctico, temporalidad y redes y flujos transnacionales y globalizados. Nos proponemos poner en tensión y diálogo la dimensión espacial definida por Burbules, en el contexto de pandemia por COVID19 en la universidad pública. Considerando que el estudiantado que cursa en la UNC pertenece a diferentes localidades y provincias del país y que en toda la geografía nacional las señales de las conexiones de internet varían en intensidad y calidad lo que se pone de manifiesto en el costo como servicio.

| Hay que tener en cuenta que el problema no es únicamente de acceso a los recursos digitales, “sino también en términos de acceso a la información (...) la pandemia del COVID 19 afecta tanto a nuestro proyecto pedagógico, como los modos de enseñanza y posibilidades de aprender de los estudiantes” (Gómez, 2000) y por ende, que ellos puedan ejercer el pleno derecho a educarse.

Elementos facilitadores

Dentro de los facilitadores se identificó:

| Desde el año 2010 la asignatura dispone de aula virtual en plataforma Moodle como herramienta de apoyo a la presencialidad y a los efectos de contribuir a la “gestión del estudiante exitoso”, particularidad incluye todos los estudiantes que desean habilitarse en aptitudes y actitudes para alcanzar el perfil profesional y también a los efectos de favorecer la inclusión del futuro profesional en los nuevos entornos educativos y de formación continua a nivel local, nacional e internacional.

| Durante el 2020 a este dispositivo tecnológico se le realizaron adecuaciones que denominamos “Giro de 360 grados” con la finalidad de realizar una tarea artesanal que conlleva un “modelado en tiempo real” en la medida en que se visualizaban las necesidades y/o dificultades de los estudiantes incorporar destrezas. Así fue como se logró realizar actividades virtuales asincrónicas y sincrónicas para potenciar el acompañamiento en la cursada desarrollando aula extendida o aumentada tal como describe González, Esnaola, Martín, (2012).

| El equipo docente posee diferentes niveles de desarrollo y experiencia en cuanto al manejo, uso y diseño de nuevas tecnologías y metodologías ágiles y/o disruptivas ya sea como inmigrantes, nativos digitales y alfabetizados noveles con desempeño en el manejo de plataforma Moodle, Google Meet, Zoom, redes sociales (WhatsApp, Telegram, Facebook, Instagram, etc).

Lecciones aprendidas

La cursada 2020 como propuesta 100% a distancia de la asignatura dejó como enseñanza las consideraciones que describe La Madriz, J. (2016) al aseverar que “El uso de los entornos virtuales de aprendizaje posibilitan mayor acceso a la educación y mejora las oportunidades de obtener información, estas no sustituyen todos los recursos

pedagógicos tradicionales, sino que claramente aumentan y diversifican las posibilidades del aprendizaje, lo que deja en evidencia que es un reto para las universidades, departamentos o cátedras que oferten este sistema virtual de educación, disminuir los índices de deserción de dichos entornos, desafío que pasa por considerar los roles de los participantes en el proceso, las propuestas y estrategias de enseñanza, los medios u objetos de enseñanza, así como la estructura y diseño de la plataforma educativa, en función a que se adapten a las necesidades actuales y futuras de los usuarios”.

A pesar del esfuerzo del equipo de Cátedra, los foros no cumplieron su función, no hubo intercambio entre estudiantes o fue muy escaso y en la mayoría de las actividades prácticas no se alcanzó el nivel de desempeño esperado (Por ejemplo: no hubo articulación y/o transferencia entre la práctica y la teoría, se receptaron trabajos repetidos y con poco análisis críticos y reflexivos, que es el principal objetivo de la asignatura Introducción a la Salud Pública).

Se destaca que el conversatorio en línea surgió a raíz de la corrección de una de las actividades prácticas en donde las docentes visualizamos una confusión muy grande atravesada por cuestiones subjetivas, sobre el concepto de “populismo”; en virtud de esto se organizó el conversatorio en línea denominado: “En torno al concepto de populismo” donde se lo invitó al Prof. Dr Eduardo Rinesi a disertar. Los resultados fueron sumamente positivos, hubo un feedback muy rico por parte de los alumnos que participaron con preguntas reflexivas y estuvieron muy agradecidos

A pesar de los inconvenientes las métricas que hablan de la dedicación docente a la tarea fueron las siguientes: estudiantes regulares 76%, estudiantes libres 8% y estudiantes que abandonaron la cursada 16%, por lo que el equipo de Cátedra vio recompensados sus esfuerzos.

Conclusión

La sustitución de las clases presenciales por la cursada en entorno virtual se impuso sin permiso debido al contexto de emergencia sanitaria, y a su vez dejó en evidencia las grandes carencias y/o brechas insalvables que afectan el proceso enseñanza/aprendizaje de

los estudiantes, marcando los determinantes y condicionantes que les imposibilitan generar una mirada reflexiva y crítica de la salud pública, a pesar del gran esfuerzo del equipo de cátedra para que las actividades incentiven aprendizaje significativo.

Desde una mirada general, hubo sobre la propuesta didáctica una escasa o nula interacción entre docentes y estudiantes, visualizando una débil participación en la mayoría de las actividades propuestas. Si se rescata que en la actividad del conversatorio en línea fue posible generar y movilizar al colectivo de estudiantes, deducimos que quizás el hecho de haber realizado la identificación oportuna de la necesidad.

En cuanto a la adaptación que debieron realizar los estudiantes a su contexto social, no fue una tarea fácil, sumado a que algunos de ellos no contaban con los recursos apropiados o debían compartir con algún otro integrante de la familia, “la intimidad” se constituyó en otra dimensión que entró en juego en este escenario denominado “la nueva normalidad”.

Por otra parte, al no haber tenido contacto personal en presencialidad se desconoce las situaciones particulares objetivas y subjetivas por las que atraviesa cada estudiante, dato que en cursadas anteriores en la presencialidad se releva con algunas “encuestas express” en línea que se entremezclaban en las clases de consulta presenciales y por aula virtual.

Si bien parece una utopía lo que plantea la “educación desde el entorno virtual”, dado que en nuestro ámbito de ciencias de la salud el encuentro entre docentes y estudiantes en un espacio físico determinado, a una hora prefijada hace a la “formación apropiada en ciencias de la salud”, para los estudiantes la administración de los tiempos de estudio y vida personal requirió de un gradual proceso adaptativo.

La “nueva normalidad” permite estudiar desde sus hogares con las ventajas que desde lo concreto se pueden traducir en que cada uno lo hace en el momento que le queda cómodo, elige sus horarios; puede participar quien lo desee, aunque viva lejos; se tiene a disposición el material de estudio y trabajo (textos, videos, enlaces). Estudiar con modalidad a distancia permite recrear la autonomía en el estudiante.

Desde nuestro parecer consideramos que los estudiantes que recién ingresan a la universidad pueden aún no estar preparados para esta nueva experiencia de ser universitario.

Si bien, la “autonomía” requerida como una cualidad deseable en el perfil profesional es una competencia que se va aprehendiendo durante la cursada de la carrera, en su gran mayoría el colectivo de estudiantes del que hablamos ha egresado recientemente del nivel educativo secundario, con una dinámica de trabajo totalmente distinta y con más presencia personal y acompañamiento de los docentes en el proceso de aprendizaje debido a que son guiados o tutorados para poder alcanzar esa autonomía.

En la universidad la autonomía desde las perspectiva de las competencias logradas o alcanzadas tienen por prescripción ciertas exigencias: requiere de organización propia y disciplina; requiere del desarrollo de algunas habilidades en el manejo básico tecnológico (enviar un archivo, subir una foto, participar de un foro, adjuntar un archivo), que no es homologable a las destreza que poseen en el dominio de redes sociales que en la actualidad es el escenario de participación social de los jóvenes.

Por otra parte, el déficit de RRHH muestra una precaria estructura de cátedra que predispone a la condición de trabajadores vulnerados en sus derechos laborales, con una relación docente/alumno= 1/172, y sin poder gozar del derecho a la “desconexión digital”.

Para este ciclo 2021, las condiciones laborales son las mismas y una vez más el equipo docente realizó una propuesta pedagógica a la altura de las que se merece una asignatura de una carrera de grado que se dicta en una universidad pública, inclusiva, de calidad y no arancelada.

Con la intención de afianzar el vínculo y replicar las experiencias y momentos positivos y enriquecedores para los estudiantes y docentes.

Para concluir, este equipo de Cátedra asume un rol pro-activo en la tarea de concretar una universidad pública, inclusiva, de calidad y no arancelada, tomando como lineamientos los principios rectores para la salida de la crisis del COVID 19 en educación superior plasmados en el reporte IESALC-UNESCO (2020) que establece la necesidad de:

1. Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación es la primera prioridad.
2. No dejar a ningún estudiante atrás, en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas.
3. Revisar los marcos normativos y las políticas en curso.
4. Prepararse con tiempo para la reanudación de las clases presenciales
5. Rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, maximizando el uso de las nuevas tecnologías y observando las lecciones aprendidas durante.
6. Prestar especial atención a la equidad y la inclusión.
7. Gobiernos e Instituciones de Educación Superior deberán generar mecanismos de concertación que permitan avanzar conjuntamente en la generación de mayor capacidad de resiliencia del sector de la educación superior ante futuras crisis, cualquiera que sea su naturaleza.

Bibliografía

- Argentina. Ley régimen legal del contrato de teletrabajo (2020). Legislación y Avisos Oficiales a *Boletín Oficial República Argentina*, núm. 34.450, primera Sección 14 de agosto del 2020, pp3-5. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233626/20200814>
- Atienza, A., Filippi, M., Korstanje, F. & Silva, A. (2020). *Herramientas para la educación a distancia* [ebook]. Programa de Capacitación de Emergencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional De Tucumán. San Miguel de Tucumán: LUPA

(Productora Audiovisual de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán).

Barberá E., Badia A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial A. Machado Libros.

Barletta, C. M.; Gallo, L. y Arce, D. M. (2020). *Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22,1-7. ISSN: 1068- 2341. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898105>

Busaniche, B. (2020). *Módulo 5: Medios, plataformas y tecnologías en un mundo de propiedad concentrada. Abordajes críticos de la tecnología para la educación universitaria. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

CEPAL (2019). La UIT publica las cifras más recientes sobre desarrollo de tecnologías a escala mundial. Santiago de Chile: CEPAL. disponible en: <https://www.cepal.org/es/noticias/la-uit-publica-cifras-mas-recientes-desarrollo-tecnologias-escala-mundial>

CEPAL (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19. Efectos económicos y sociales. Informe especial Covid-19. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf

Cobo, Cristóbal & Moravec, John W. (2011) *Aprendizaje Invisible. Hacia Una Nueva Ecología de La Educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions

de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>

Durán Rodríguez, Rodrigo Alberto (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes*. Barcelona, España. Tesis Doctoral. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/397710/TRADR1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN)(2019) *Convenio colectivo para los docentes de las instituciones universitarias nacionales*. 2º Edición mejorada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires- Editorial FEDUN, 2019. 92 p. ; 23 x 16 cm. ISBN 978-987-3640-20-9. Disponible en: <https://fedun.com.ar/wp-content/uploads/2021/02/BAJA-interiorCCT-3raEd.pdf>

Freire, Paulo (2000). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Sao Paulo: UNESP. [Última obra en la que trabajaba al momento de su muerte]

Gómez, P. A. (2020). *Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes - docentes. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

González, A.H; Esnaola, F; Martín, M. (2012) *Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales - Algunas pautas de trabajo* - Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25803>

Instituto Iberoamericano para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) - Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 6 de abril de 2020. COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

- Juarros, M.F. & Levy, E. (2020). *Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Korstanje, F.; Atienza, A., (2020). *Guía práctica sobre aulas virtuales para docentes universitarios. Cómo dictar clases en épocas de pandemia sin auto-explotarse* [ebook]. San Miguel de Tucumán: CDESCO (Centro Latinoamericano para el Desarrollo y la Comunicación Participativa).
- La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18-40.
- Martín-Barbero, Jesús (2019) *Un Nuevo Mapa Para Investigar La Mutación Cultural Diálogo con la propuesta*. Primera edición Noviembre 2019 Quito, Ecuador ISBN: 978-9978-55-187-5. Disponible en: https://ciespal.org/wp-content/uploads/2019/12/Mutaciones_Culturales_APROBADO_05_DIC.pdf
- Martin, M.M. (2020). *Módulo 2: Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Molina Navarrete, C. (2017) *Jornada laboral y tecnologías de la info-comunicación: “desconexión digital”, garantía del derecho al descanso*. Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social Universidad de Jaén. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6552395>.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. Disponible en: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/morin__introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

- Ovelar, R., Benito, M., y Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje. *Revista ICONO*,14(12),31-53. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/40885904_Nativos_digitales_y_aprendizaje
- Ruiz Díaz, Flavia & Parrilli, María Lorena (2015). Sobre Flexibilidad Educativa y el Rol Docente - Grupo de Investigación GEDUTIC. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Neuquén. Argentina. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales* Vol. 12(19), págs.1-4. 2015 ISSN 1667-8338. Disponible en: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A1.pdf>
- Sacristán, Gimeno (1978). Explicación, norma y utopía. En: Escolano, A. y otros, *Epistemología y educación*, Salamanca: Ed. Sígueme.
- Tarasow, Fabio (2010). ¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo? En: *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacionlinea-continuidad-comienzo>



El debate presencialidad/ virtualidad: los peligros de naturalizar la educación remota

*Por Gloria Edelstein**

1.

El ingreso a la universidad no significa solo comenzar los estudios en la carrera elegida vinculada a un campo de conocimientos, implica ingresar a una institución con una larga historia y tradición, de reconocimiento y legitimidad social construida por centenares de años que moviliza representaciones que circulan en el imaginario colectivo en nuestra sociedad y tienen resonancias en sujetos que la integran. En este marco, implica para les ingresantes, incorporarse a un ámbito social específico con sus particularidades, ser parte del acontecer en determinados tiempos y espacios con sus ritos y rituales, intercambios e interacciones prescriptas y resignificadas en términos objetivos y simbólicos.

2.

Asimismo, supone participar de clases y actividades vinculadas a los estudios por los que se ha optado y a otras propias al incorporarse como ciudadanos universitarios, integrarse a órganos colegiados, agrupaciones y centros de estudiantes, aunque sea indirectamente; participar en elecciones, debatir sobre derechos estudiantiles y planes de estudios, entre otras instancias. Es decir, formarse también social y políticamente. Además, armar grupos de estudiantes y amigos, ampliar la vida social, conocer estudiantes de la propia carrera y de otras, básicamente a quienes están en la misma unidad académica y realizar intercambios múltiples. Es decir, concretar una socialización en sentido amplio.

*Profesora Emérita de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

3.

Por otro lado, ya en la Facultad elegida, socializarse en *habitus* propios de la comunidad académica específica, que implícitamente van permitiendo incorporar modos de pensar y actuar propios de la vida profesional a la que les estudiantes se van a dedicar, sea cual sea el campo de intervención por el que opten o en el que se desempeñen, asociado a docencia, extensión/trabajo socio-comunitario o investigación.

4.

Todo lo mencionado hace a un salir del terreno familiar o privado, del entorno más próximo, para ingresar a un lugar social de encuentro con diferentes, “radicalmente diferentes” en muchos casos, que dan lugar a nuevas miradas, escuchas, lecturas, análisis y reflexiones; un abrirse a otros mundos.

5.

Además otra cuestión central, en relación a saberes y conocimientos, refiere al compartir aquello del orden de lo común. Lo que tiene que llegar a todos de manera igualitaria, con sentido inclusivo y de justicia educativa, y por ende curricular, más allá de los modos de apropiación. Fuerte apuesta en el marco de la Educación Superior significada como derecho humano.

Todo lo señalado hasta aquí, entre otras cuestiones, argumenta el sentido y valor de la presencialidad. Porque es solo a partir de la presencia física concreta, que se hacen posibles estas notas sustanciales en la vida universitaria. Y no he mencionado aun lo que posibilita en el micro-espacio del aula (entendida en sentido amplio) y de las clases -desde registros e intercambios a partir de diversos lenguajes- en términos de encuentro, de acercamiento concreto intelectual, físico y afectivo; de construcción de lazos; de trabajo y producción colaborativa junto a otros, de apoyo y orientaciones por

parte de docentes como facilitadores de las actividades planteadas en los aprendizajes en juego.

Por supuesto que en relación a estas cuestiones cabe distinguir casos que dan cuenta por parte de estudiantes de una integración plena, así como limitada en otros, porque los motivos de ingreso a la universidad son muy diversos y no dependen de nuestros proyectos e intenciones. Pero para muchos, no poder concretarlo ha significado una pérdida importante. En particular para los ingresantes.

Ahora bien, llegada la Pandemia COVID 19, hecho inédito, excepcional, que nos dejó perplejos e incluso en un comienzo con poca capacidad de respuesta, que nos mostró en toda su crudeza sufrimientos y fragilidades en los demás, también en nosotros, nos desafió en corto tiempo a buscar respuestas que permitieran hacernos cargo de la continuidad pedagógica y desafiar nuestra imaginación para encontrar las maneras de sostenerla. ¿Por qué? Sencillamente por garantizar el derecho a la educación superior que postulamos académica e ideológicamente y por la convicción de que son justamente los sectores más desfavorecidos los que requieren de la apoyatura de propuestas pedagógicas de docentes para poder sostener su continuidad y permanencia en los estudios universitarios.

Respecto de este supuesto, me voy a permitir ser un tanto provocativa en relación a lo que pasó y pasa con algunos docentes (no los que están participando de este ciclo, seguramente), pero no por un problema de la virtualidad sino por los modos de entender, en realidad de no entender de qué se trata la enseñanza. Son muchos aún los docentes que piensan que en una clase su tarea es solo exponer los contenidos. Escuché en algunos aludir a cuánto trabajo les costaba preparar las clases en la virtualidad. ¿Y antes? ¿Qué hacían? ¿Preparaban, diseñaban realmente sus clases?

Está claro que objetivamente no disponíamos de las mejores condiciones para dar respuesta a este desafío. Quizás mucho menos, cuando se impuso trabajar exclusivamente desde la virtualidad. En realidad, la pandemia así como visibilizó descarnadamente desigualdades pre-existentes en los estudiantes, también lo hizo en ciertos casos en los docentes; visibilizadas y además profundizadas dados los problemas socio-económicos emergentes. En esta clave, la dificultad fue cómo resolver no sólo problemas materiales (respetto,

por ejemplo, a dispositivos y conectividad) que son los que frecuentemente se denunciaron/denuncian como generadores de desigualdad (más allá de que es un acto de justicia resolverlos), sino además cómo prestar particular atención a cuestiones de orden subjetivo, derivadas de lógicas propias de esta modalidad, comprender e interiorizar que la transmisión de aquello atinente al orden de lo común sea posible. Y en el caso de los docentes tener la formación requerida para hacerlo.

Ante este escenario, los primeros tiempos fueron de desconcierto, de cimbronazos, de enorme confusión. No obstante, prontamente -en particular al advertir que no se trataba de un tiempo acotado como se imaginó al comienzo- se fueron comprendiendo y asumiendo, en algunos casos con mayor celeridad que en otros, los cambios necesarios en nuestras intervenciones. Es que se imponía un giro importante, incluso rupturas; entender nuevas lógicas e imaginar caminos posibles; salir de la comodidad de lo ya sabido; dar lugar a nuevos repertorios; incorporar otros medios, actividades y recursos didácticos.

La virtualidad, abordada en perspectiva crítica, demanda recaudos importantes. En particular para no rutinizar los medios que se utilicen y desburocratizar formas que, de otro modo, quedan nuevamente asociadas a la racionalidad tecnocrática que atosiga a los estudiantes de contenidos y tareas (consignas) a resolver mecánica y casi compulsivamente; también plantea actividades que requieren disponibilidades tecnológicas imprescindibles, que no están al alcance de forma igualitaria para todos. Incorporar la virtualidad en perspectiva constructivista y crítica no es una labor sencilla, requiere dominio de medios y soportes diversos, pero no sólo eso: demanda un esfuerzo intelectual y creativo importante. No es para nada poca cosa.

Otra cuestión clave en la virtualidad remite a los contenidos. No podemos despreocuparnos de ellos por una cuestión de “justicia curricular”, por eso mismo, invita a repensar que este tiene que ser también un tiempo en que las enseñanzas encuentren las mejores maneras de trabajar en torno a saberes y conocimientos. No pensarlos en términos acumulativos, como mera sumatoria ni a procesar en tiempos restringidos. Sin abrumar, optando por aquellos que

entendemos prioritarios, que demarcan el territorio de lo común, que es función central de las instituciones educativas abordar. De no hacerlo, significaría un vacío para muchos estudiantes para quienes resulta muy dificultoso sortear el aprender sin contar con las propuestas pedagógico-didácticas que les docentes les acercan en sus mediaciones.

Esta perspectiva plantea, sin dudas, un giro importante en nuestras prácticas, compelides a repensar y reconfigurar contenidos y formas en nuestras intervenciones. Imaginar unidades de sentido y las articulaciones necesarias que habiliten las imprescindibles relaciones de continuidad entre secuencias sincrónicas y asincrónicas, entre instancias presenciales y virtuales (cuando y donde sean posibles) que perfilen y tramiten propuestas integradas y no fragmentadas como compartimentos estancos.

La diferencia sustancial, a mi entender para quienes nos comprometimos en esta apuesta, es que si bien nos encuentra muy cansades por la superposición de actividades que tuvimos que concretar hasta aquí (en muchos casos con carencias en lo relativo a condiciones materiales de trabajo) nos tocará ahora transcurrir una nueva etapa con un capital experiencial ganado que se constituye en fortaleza para el reencuentro en la presencialidad aunque sea parcial y combinado con la virtualidad. Ante la posibilidad de un tiempo de modalidades duales o bimodales, resolver claramente, al disponer de conocimientos y saberes específicos qué abordar en una y otra instancia. Cuando esto no sea posible aun, por el distanciamiento preventivo, profundizar en clave reflexiva y crítica las propuestas virtuales implementadas y apostar a mejorarlas, a recrearlas.

Sea cual sea la modalidad, en las enseñanzas, es central generar el deseo de saber, de indagar, de comprender, que se torne apetecible lo que proponemos, que invite desde una entrega generosa, que dé lugar a ciertos guiños y complicidades, que seduzca, entusiasme, que suscite el deseo de saber. Es claro que ello implica, ante todo y como pre-condición por parte de quienes enseñamos, apasionarnos con aquello que se constituye como objeto de conocimiento. Dar lugar a un nuevo contrato pedagógico, siempre importante, ahora más. Es decir, acordar democráticamente, desde el comienzo, reglas de juego que se imponen como necesarias para que sean posibles los

intercambios propios del interjuego entre el enseñar y aprender. Ello significa, además, generar un clima de credibilidad y confianza que invite a la participación.

En clave analítica y reflexiva, advertimos la necesidad aun en la virtualidad y aunque suene paradójal, de dar lugar al encuentro con otros, a la conversación, la apertura, el diálogo. Aprovechar todos los medios disponibles hasta en inimaginadas posibilidades, compartir, acompañar, correrse de posiciones y actitudes sancionatorias, de dominio y de control. Todo lo contrario, sostener vínculos y recuperar lazos, retomar la idea de abrirnos a múltiples registros (agudizar la mirada, la escucha, la lectura). Aún mediados por pantallas y dispositivos a mano, estar atentos a indicios, a señales mínimas, sutiles: qué vemos, qué observamos, qué se dice, qué se hace, qué se piensa, qué se dice acerca de lo que se piensa y se hace, qué se expresa, qué se responde; también qué se silencia, cuándo se silencia; quiénes faltan, no están o no se conectan. Indagar, buscar rastros, reconocer y re-conocernos; apartar prejuicios y profecías, dejarnos sorprender.

Más allá de todos los desafíos que haya que enfrentar, como nunca, tenemos mucho a nuestro alcance si tomamos distancia de lecturas binarias y asumimos el sentido virtuoso de las tecnologías que abren infinitas posibilidades. Aspecto en el que hemos ganado terreno y que habrá que priorizar -sin duda- en propuestas de capacitación.

En relación a ello, me gustaría expresar respecto a la idea de “los peligros de naturalizar la educación remota” que forma parte del título de este Panel, que toda naturalización conlleva riesgos, en esta modalidad como en cualquier otra propuesta pedagógica respecto de la cual se opere acríticamente. Naturalizar nos conduce a considerar determinado acontecer como “lo esperable”, “lo normal” por lo que en su reiteración deviene invisibilizado, colocado en un plano de opacidad en lugar de tornarlo objeto de reflexión crítica y contextualizada, por tanto acorde a sujetos, textos y contextos.

El escenario actual de interrupción de los modos en como venía sucediendo la escolarización, ha puesto en jaque las formas y los dispositivos con los cuales organizábamos las prácticas. La naturaleza y las condiciones del trabajo de enseñar para docentes y de aprender para estudiantes, se han visto transformadas. La docencia en tan-

to quehacer especializado, si bien socialmente ganó en legitimidad en tiempos de pandemia, ha operado un giro muy significativo en las prácticas cotidianas y, por lo mismo, en los saberes requeridos. Nuevos y diversificados escenarios abren a un sinnúmero de interrogantes que nos compelen a pensar y debatir colectivamente en procura de favorecer prácticas didácticas acordes a estos tiempos a la vez que proyectar, en previsión de futuros posibles, siempre con la mira direccionada a garantizar más y mejor formación para todos, todas y todes.



Palabras de Cierre

*Por Flavia Dezzutto**

Muchas gracias primero a las compañeras que han expresado su palabra y que, por lo menos a mí, me han aportado una enorme cantidad de elementos que son más que necesarios, indispensables. Y reitero lo que voy a decir cuando termine de intervenir, que es el agradecimiento a las organizadoras, organizadores, compañeras que están en esta comisión y a nuestros compañeros y compañeras no docentes y a toda la gente que armó sus propuestas, participó de todas las mesas; a quienes coordinaron y a quienes asistieron. Me parece que ha sido, es -y seguramente tiene un futuro esta experiencia- algo que, en un contexto donde es un poco complejo poder ver una promesa, es muy promisorio. Y no en el sentido banal, sino concreto, colectivo, constructivo, potente.

Quiero hacer un comentario que tiene tres ejes: el primero, me parece, y aprovechando además lo que ya se ha expresado, es volver un minuto sobre el título de las jornadas. Justo yo pensaba ir por ahí, quizá por lo que hago, que es filosofía antigua y un poco de cristianismo antiguo y medioevo, en los que la idea de “naturaleza” es construida. Los inventores de ese concepto son filósofos - y también filósofas, claro -, que yo estudio. O sea que también los procesos de naturalización son construcciones. En todo caso, se trata de la disputa entre las ciencias sociales - que estaban naciendo y que jus-

*Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

tamente por eso las ponían en cuestión - y las ciencias naturales decimonónicas. Disputa que nos advierte respecto de la naturalización. Siempre me gusta pensar que el primer cuestionamiento a la naturalización fue un cuestionamiento a la propiedad privada, cuando en el *Discurso sobre la desigualdad de los hombres* se dice: el primero que puso cuatro estacas, marcó un terreno y dijo “bueno, esto es mío”, proclamó como natural algo que en realidad era construido. No es menor que el asunto empiece por la propiedad.

Considero que, cuando pensamos en un debate sobre virtualidad/presencialidad y sobre los peligros de la naturalización de la virtualidad, pensamos en esta última como una construcción que se nos presenta, y ahí surge la idea de naturalización como algo dado. Y que además no sólo está presente, sino que está como una solución y que es una solución a males de la presencialidad. Porque, como dijo hoy una compañera más temprano, esta virtualidad es una virtualidad pandémica, con todas las complicaciones, los dolores y dificultades que podemos mencionar a nivel personal y de nuestras comunidades de pertenencia: familiares, amistades, de nuestra comunidad como pueblo, como país y de nuestra humanidad. Pero sabemos muy bien que la virtualidad como tal (vale decir, la educación que se desarrolla en medios virtuales) es una realidad preexistente. Lo que ha sucedido, y sobre todo le ha sucedido a la educación en general y muy en particular a la educación pública y a la universidad pública, es que esa mediación o esa forma de la mediación se ha generalizado.

Quiero advertir acerca de un concepto que circula respecto de la noción de virtualidad. Ustedes saben que el antónimo de virtualidad es realidad/ actualidad/ presencialidad. Yo creo que la virtualidad, en los términos en los que la estamos planteando, tiene una primera acepción que está ligada a la noción de lo instrumental: nosotros nos servimos de una serie de instrumentos - inimaginables hace unas décadas, no muchas, poquitas décadas de hecho - en las que no hubiéramos tenido la tecnología para poner en escena todo lo que se ha puesto en escena durante este casi año y medio. Ese carácter instrumental nos lleva a no poner el carro delante de los caballos y ver que todo instrumento, como medio, requiere una reflexión acerca de su carácter en relación al fin, en relación a aquello para lo cual se creó,

el para qué de la virtualidad. Pero claro, ese para qué está inserto en un marco más general vinculado con la educación y, en particular, con la educación pública y con la educación superior.

Nosotros sabemos que ya existen modelos de educación virtual, desgraciadamente muchísimos, porque la educación - y la superior en particular - se entienden, además, a modo de fabricación de papeletos para el mercado. Ese formato de educación virtual con una conceptualización meramente instrumental ya existe, y se aplica en muchos lugares del mundo. Hay “universidades” que en rigor funcionan en un cuartito, es decir, que suponen un pequeño grupo de administración y una enorme red de individuos a los que se denomina profesores, pero que están en condiciones de hiper explotación, con el grado de separación de un *call center*, y un conjunto de estudiantes a los que así se denomina: estudiantes. Yo critico esos lugares ya que, en esa orientación, en rigor son usuarios o clientes de este tipo de comunicación, de un conjunto de conceptualizaciones en el mejor de los casos o, más precisamente, de habilidades para desempeñarse fraccionada, puntual y específicamente en un ámbito. Eso existe: hay grandes universidades que dividen y fraccionan. Recuerdo mucho las palabras de Juan Pablo Abrate cuando hablaba de la fragmentación educativa. Tenemos un “enseñadero” por abajo, que tiene estas características y esto creo que está en el corazón de la idea de esa mercantilización educativa que en el gobierno de Juntos por el Cambio quería imponer y que la conducción de nuestra universidad muchas veces defendió, y yo públicamente critiqué frente a aquellos que la defendían. Un gran enseñadero con esta idea de que la universidad “baja a capacitar” a personas para el mercado laboral y, por encima, fragmentado, desdoblado, separado, cortado, un espacio de élite. Pero aun ese espacio de élite es pensado para ser el sector dirigente intelectual de una sociedad no solamente fragmentada sino pauperizada y, yo diría, cadaverizada. La educación virtual ya existe en esos términos. Ya hay una enorme cantidad de capacitaciones, de cursos, de diplomas, de todo un poco, que se ofrecen dentro de ese formato a lo largo de nuestro mundo, incluida América Latina.

Yo quisiera distinguir todo esto de lo que hemos estado haciendo en nuestra Facultad, ya que en febrero del 2020, cuando quienes estábamos en gestión debimos discutir qué hacer, y al mes siguiente,

en marzo, se planteó el pase a la virtualidad, esa frase “pasamos a la virtualidad” fue objeto de numerosas discusiones. ¿Qué significa “pasarnos a la virtualidad”? es como si pasáramos de un cuarto a otro, ¿no? Significa que en esta primera aproximación de experiencia intentamos trasladar esa realidad que vivíamos cotidianamente en las aulas, en los intercambios de nuestro espacio, de nuestro territorio universitario, que es Ciudad Universitaria y nuestros pabellones, aunque va más allá de eso: son nuestros encuentros, nuestros diálogos, nuestras casas, quiero decir que no es sólo el territorio circunscrito de la ciudad universitaria sino que, sobre todo, quiero ubicarme en esa unidad fundamental que es el aula; eso que se trabajaba en las aulas, aunque no sólo en ellas, intentábamos ponerlo en escena en otro lugar.

Y entonces, dentro de nuestra comunidad educativa la Secretaría Académica, que jugó un rol fundamental en este proceso e intervino de inmediato, debió ponerse a pensar un conjunto normativo junto con el Consejo de Directores y Directoras, con la gente de la gestión, con las áreas de Tecnología Educativa y Enseñanza y más (procuró circunscribir para ver qué significó este “pasar”). De modo tal que rápidamente nos pusimos a pensar y elaboramos una normativa que intentó ordenar este proceso. ¿Qué significa ordenar? Se trató de ofrecerle a nuestra comunidad orientaciones acerca de hacia dónde intentábamos ir en asuntos tan medulares como el modo en que cada docente trabaja su programa, qué hace un estudiante con sus evaluaciones y su condición, qué sucede con los diferentes tipos de normativa que en nuestra casa procuraban cumplimentar aquello que llamamos inclusión, y que yo prefiero llamar justicia educativa.

Como todos sabemos, nos encontramos con gran cantidad de aciertos y otros tantos conflictos, algunos de los cuales tuvimos que ir saldando. Intervinieron entonces el Centro de Estudiantes y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles para evaluar la situación y comprendimos que, como no todos los estudiantes habían podido “pasar de sala” tan inmediatamente, esto es, conectarse fácilmente y en condiciones mínimamente razonables, era importante implementar alguna normativa, que resultó ser aquel certificado - el “CURA”, con ese nombre gracioso -, para atender a aquellas personas que no habían podido incluirse en la virtualidad de inmediato y para quienes

debíamos dar algunas alternativas evaluativas, de modo que pudieran alcanzar alguna de las condiciones previstas en nuestro régimen estudiantil. Y esto también causó muchas discusiones en nuestra comunidad - no seamos hipócritas -, porque hay algo que aún está pendiente de discusión, que son nuestras condiciones de trabajo como docentes, que para mí han sido muy poco discutidas; así como las condiciones de estudio de los estudiantes como estudiantes, y las condiciones de trabajo de nuestros compañeros y compañeras trabajadores (así llamados, aunque no me guste) no docentes. Se puso allí en escena todo lo que se pone en escena cuando en una comunidad educativa lo que sucede no es que comienza a hacerse algo diferente de lo que se hacía, sino que se cambia de modalidad. Ahora, ese cambio de modalidad no puede ser reducido a un criterio instrumental, como bien lo ha explicitado Gloria Edelstein en su presentación, sino que el instrumento nos desafía en otros sentidos, y con eso voy al segundo eje.

¿Qué es entonces la realidad? ¿Qué hemos hecho hasta ahora? ¿Recuerdan cómo nos indignábamos - con enorme justicia - cuando algún que otro funcionario sostenía que hasta ese momento no se había hecho nada, que recién ahí se iba a empezar a dar clases, cuando se iniciaran algunas tareas presenciales? Entonces nos preguntábamos: ¿Qué hemos hecho todos y todas las que trabajamos en la comunidad educativa? Y cuando digo trabajamos, involucro también a los estudiantes y a las estudiantes, en cuanto a su dedicación, a su ritmo, a todo lo que implica estudiar, que es poner la vida, la cabeza y la energía ahí. ¿Qué es lo que estuvimos haciendo entonces todos y todas? Y en este punto: ¿cuál es la realidad de la virtualidad?

Me parece que necesitamos profundizar el sentido de esa realidad, porque también hubo una disputa sobre la presencialidad, hubo un momento donde de repente gente a la que jamás en la vida le interesó en absoluto el Sistema Educativo Argentino - y muchísimo menos el sistema público de educación - planteó que debíamos volver a la presencialidad, en este caso sobre todo en los niveles iniciales, primario y medio. Ahora veo también algunas iniciativas que me preocupan, porque se asemejan al planteo de esa gente, a la que se le ocurría que debíamos volver a la presencialidad en el momento en que la segunda ola estaba escalando hacia su pico. Era una presenta-

ción del problema de la presencialidad más o menos en términos de “presencialidad o muerte”, uno de esos hermosos lemas que la derecha argentina sabe forjar; en este caso, sería “presencialidad y muerte” porque decíamos “presencialidad” cuando en nuestro país todavía, lamentablemente, a pesar del avance de la vacunación, teníamos centenares de muertos y decenas de miles de contagiados por día. ¿De qué presencialidad se trataba entonces? En rigor de verdad, virtualidad y presencialidad – y aquí voy a decir lo obvio – es política.

Aquí es donde pasamos, vamos a decirlo (disculpenme, perdónenme) hegelianamente, de la forma al contenido. En este tiempo he tomado muchas de las cosas que decía María Saleme. Me identifico con ella por dos razones: en primer lugar porque ella, al igual que yo, no era de Córdoba, era tucumana y luego, porque ella era una persona que tenía, como yo he tenido, o aspiro a tener en cuanto pueda distribuir mis tareas de vida de otra manera, una fuerte militancia, un nacimiento a la militancia social, a la educación popular... entonces eso te da una mirada, uno se arrima también a ese sistema de afinidades. Cuando empezó la pandemia, nosotros teníamos un asunto con los intelectuales que decretaban (y continuó con la cuestión de la profundización de la realidad, porque virtualidad y presencialidad para mí son realidades que en este momento tenemos que discutir; una profundización sobre el sentido de la realidad), teníamos gente que decretaba desde la muerte del capitalismo hasta que más o menos nuestra vida se iba a automatizar de tal modo que íbamos a tener que lidiar con la mosca eléctrica; o que, por el contrario, el capitalismo (y esos parecen haber sido los mejor orientados) se las iba a arreglar para meternos a todos adentro nuevamente y chupar como una suerte de monstruo de ciencia ficción – bajo una mirada de la que enseguida voy a hablar, que es la mercantil – cualquier cosa que pase, y por eso vuelvo a decir que virtualidad y presencialidad son un problema de discusión política, y diría también ideológica, cuando eso se une y no se desune. Fíjense que aparecían intelectuales diciendo esto, y nosotros estamos en la facultad de humanidades, entonces transmitimos ideas, discutimos una serie de cuestiones y las transmitimos en las aulas, y es súper importante lo que transmitimos en las aulas cuando teorizamos sobre esto también, que creo que es algo que todos y todas hemos hecho. Y a María, en una entrevista,

realizada por María Elena Dalmas, le preguntaban por el intelectual, y ella decía: “el intelectual hoy está obligado a ver que se vienen miserias en forma fina - me encanta esa expresión, estamos hablando de la crisis neoliberal de los noventa-, inclusive en formas pedagógicas, y está obligado, creo, a decir su palabra. No nos callemos, es decir, no se callen ustedes, se los dice un lego - María se corría de ese lugar - Pero en algún momento se lo van a empezar a decir entre ustedes, creo. Cuando las cosas, como suele decirse, cuando las velas no ardan, entonces los intelectuales van a empezar a saber que el conocimiento es para algo, que el conocimiento es para alguien, que el conocimiento es para poner sana a la gente, no para ponerla inconsciente, o sea dormida”.

Bueno, me detengo aquí un minuto: el conocimiento, vale decir nuestro trabajo, la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas docentes, las prácticas de estudio, la reciprocidad de nuestra experiencia en esta comunidad, que supone también ese amplio tejido de compañeros y compañeras que, en tareas de gestión, administración o mantenimiento, configuran esta comunidad, todo esto, es para alguien y para algo. Entonces el sentido de profundizar la realidad de esta discusión virtualidad/presencialidad es que supone la pregunta: el para alguien y el para algo. Y que esto es para despertar a la gente, quiero decir, despertar y despertarnos. Se trata de la atención que describía yo y también Gloria hace un momento. Y a los elementos que las oradoras anteriores describían respecto de cómo han sido las experiencias docentes y estudiantiles y con qué nos hemos ido encontrando. Atención, y no una suerte de cuestión narcótica en la cual aquel verbo “pasar” de una cosa a la otra, parecería ser una especie de acto irreflexivo, un acto que simplemente supone un isomorfismo entre modalidades, en donde podemos reproducir “experiencias”. La experiencia humana - personal o colectiva - no se reproduce, no hay manera de hacer eso; entonces aparecen las preguntas por los sentidos: para algo, para alguien.

Hay otro tema que me parece muy importante: todo esto acontece en la parte que nos toca, en la universidad pública. Una universidad pública que tuvo que llevar adelante sus procesos en entornos virtuales tiene que conservar las notas de la universidad pública: la autonomía, la gratuidad, el cogobierno, el carácter libre de la ense-

ñanza. No podemos, de repente, olvidar esto. Por eso, nuestra Facultad, como bien dijeron Leandro y Cecilia, considerábamos todo tipo de opciones y, cuando no las teníamos, convocábamos igual a los consejeros y consejeras, en el caso del Directivo sobre todo, que tiene este poder de maniobrabilidad. Nos importaba muchísimo el cogobierno, porque la universidad pública argentina es cogobernada, aun cuando ese cogobierno para mí, como muchos saben, tiene límites: los números están mal repartidos, ningún claustro debería tener la mayoría ¿no? Y además está muy mal cogobernada para el caso de nosotros los docentes, que nos dividimos en estamentos como si siguiéramos el antiguo régimen; y pésimamente gobernada para los no docentes que tienen un porcentaje irrisorio y vergonzoso, los números están mal puestos. Pero, así y todo, el cogobierno, la posibilidad de saber que esto no es un problema de un sólo claustro, es de todos.

Luego viene el problema de la autonomía. Nosotros nos estamos manejando con las plataformas de Google. Vamos a ver cuánto nos van a cobrar en septiembre. Una discusión fuerte que se instaló entre los decanos y las decanas y el señor rector fue la discusión acerca del fortalecimiento de esto que en nuestra facultad era una bandera: el área de tecnología educativa, las plataformas educativas, las aulas virtuales. Hoy más temprano decía Marta Philp, y me gustó mucho la divisa: “más aulas virtuales, menos SIGEVA”, en nuestro horizonte de inteligibilidad del mundo. Me parece muy bueno eso. Entonces, también hay una discusión si hablamos de virtualidad, y no sólo de eso, pero también, por los espacios en los cuales hemos mediado esto; porque sabemos que esa discusión sobre virtualidad y presencialidad nos va conduciendo a otras y a otras y a otras... Bueno, ¿cuál es el marco de autonomía en el cual nos hemos manejado y nos manejamos?

Luego está el carácter libre de la enseñanza. Ustedes saben que hay un enorme debate, que a mí me parece que deberíamos profundizar, sobre la libertad de cátedra. Evidentemente, la libertad de cátedra supone que la cátedra es libre, aunque pareciera que el único libre es el jefe de cátedra, y no es esa la libertad de cátedra, no es esa la enseñanza libre. Así que voy a establecer una disyunción entre libertad de cátedra y libertad de enseñanza, en el sentido que la li-

bertad de uno solo no es libertad. Los griegos, mis griegos, lo sabían. Las libertades colectivas suponen el proceso de articulación y de colectivización: justamente el para algo, el para qué y el para quién. Me parece que nosotros, en el caso de la Facultad, tratamos de llevar adelante un proceso de discusión sobre cómo plantear modificaciones en los programas, en las evaluaciones y en muchas cosas, que en algunos casos fue suficiente y en otros fue insuficiente. Y eso nos interpela no en tanto individuos: “éste es malo y aquél es bueno”, sino que nos interpela como ciudadanos y ciudadanas universitarias, no sólo como estudiantes y docentes o no docentes: nos interpela como miembros de esta comunidad en la que hemos decidido participar, una comunidad que piensa la libertad de enseñanza. Y la libertad de enseñanza ¿dónde se materializa si no es en el aula, en los programas, en la evaluación, en la mirada con la que articulamos todo ese conjunto con esta sociedad en la que estamos?

Finalmente, la cuestión de la materialidad. Todo esto ha transcurrido en nuestras vidas, en nuestras casas, en nuestros mundos vitales. La primera vez que yo la escuché a Gloria hablar (no recuerdo en qué estaba participando, si en un panel o daba una conferencia) en contexto de virtualidad, ella habló de las trayectorias, de esto de escuchar las trayectorias vitales, los relatos de las personas. Como decana, pero también como profesora de una materia de primer año en el primer cuatrimestre, de una materia de área más chiquitita en el segundo y como colaboradora el año pasado en teoría política clásica en la Facultad de Sociales, que es una materia de primer año, ha sido muy interesante, muy poderosa para mí y para mis compañeros y compañeras de cátedra, la devolución que los y las estudiantes nos iban planteando, y nos siguen planteando, de lo que les iba pasando. Ha sido, para mí, asombrosa, y a veces un poco perturbadora, incluso pensando: “la pucha: ¿Esta importancia tenemos nosotros en la vida de la gente?” Con lo cual hay una cuestión que me parece clave en ese sentido, en este lugar de la materialidad que existe en la virtualidad, creo que es central una profundización del sentido de esta realidad. Hay elementos que hacen a políticas institucionales: elementos de justicia educativa, de justicia curricular, y una enorme cantidad de elementos que intentan, para decirlo de modo simple, no cerrar las puertas, no tirar gente como si fuera lastre por fuera de

la borda en un momento que sabemos que es crítico, porque es una virtualidad pandémica. Pero también hace a una suerte de reconocimiento de cierta dimensión de nuestro trabajo, de cierta dimensión material viviente de nuestro trabajo, de lo primero que las humanidades hicieron en este mundo. Lo primero tiene que ver, o es, eso de lo que siempre hablaba María: la palabra, el silencio y la conciencia.

Empiezo por la palabra. Voy a leer, de esta misma entrevista, un pasajito en el que ella habla de un trabajo que le tocó hacer en Catamarca: “Y ahí fue, en la precordillera con comunidades y con escuelas de la zona, donde descubrí, es decir, volví a descubrir que el chico – hablaba de un muchachito de esas escuelas – con sus manos, aprendía. Y eso es una cosa que nos hemos olvidado aquí en la escuela, que el aprendizaje viene por las manos, eso lo tienen los pueblos más antiguos. En Catamarca, un chico campesino de Catamarca, armaba en arena mojada, a veces con su propia saliva, armaba las letras y podía él mismo leer lo que había escrito. Así comienzan, después va el papel, después les ordenaron el papel, pero la madre de la escritura está en la tierra, yo quiero decirles eso. “Las palabras que nosotros armamos en nuestra comunidad educativa, en las aulas, en los intercambios de investigación, de extensión, de gestión ¿Dónde las armamos? ¿En qué materia? ¿En una materia nutricia? ¿En una materia común? ¿En una materia que empieza por ser de todos y todas? ¿Cómo se arma la materia en nuestras palabras? ¿En qué lugar encuentra su raíz? ¿Cómo se hace inteligible para todos y todas? Porque si la idea es que la materia de nuestras palabras va a ser la materia de un nicho de *electi* vaya a saber por qué poder superior, entonces estamos en problemas. Pero si la materia de nuestra palabra puede resistir esa especie de prueba de calidad y armarse con la saliva y el barro de la tierra, y modelarse con las manos, quiero decir, con las vidas de las personas y de los colectivos que estamos involucrados en esta tarea, entonces sí se aprenderá. Y, como sabemos, el “aprenderá” aquí se ensancha. No son solamente los y las estudiantes, somos los y las docentes, los y las trabajadores de la Facultad, y nuestros egresados y egresadas, en lo que podamos intercambiar.

Finalmente, hay algo que sabemos que está sobre la mesa hoy: en medio de la incerteza, se habla de aulas híbridas, se habla (el Rector de nuestra Universidad lo ha dicho cientos de veces) de que esta

experiencia de la virtualidad demuestra que en pocos meses toda la universidad puede pasar a la virtualidad y ya está, y creo que en todas las sesiones de estas jornadas se ha matizado, se ha refutado y se ha discutido esa afirmación hasta el límite máximo. Pero sabemos que nosotros veníamos de una discusión acerca de un modelo de educación mercantilista; no es que nos hayamos ido de esa discusión. Y sabemos que la virtualidad, en su carácter instrumental y en determinado tipo de posibilidades que ofrece, tiene una marca que está ligada a este carácter homogeneizador que el capitalismo le otorga a cualquier producto colectivo, y que justamente la universidad pública pugna por resistir en todo momento: no dejarse homogeneizar, sobre todo nosotros y nosotras en nuestro campo de las humanidades. Entonces me parece que hay ahí, otra vez en esta profundización del sentido de la realidad, un trabajo muy fuerte por hacer. Creo que este trabajo tiene que ver con una profundización del sentido de la realidad, con la posibilidad de tensionar a través de nuestras prácticas y conceptualizaciones, que justamente no narcoticen, sino que despierten y provoquen atención a nuestras comunidades y con otros actores y actrices sociales con los que permanentemente discutimos. Extremar esa atención, extremar esa profundización del sentido de la realidad y también imaginar. Imaginar en este sentido que tiene la imaginación de mediar lo universal y lo singular, soñar si ustedes quieren. ¿Por qué? Porque si nosotros nos quedamos con el horizonte de lo posible en el marco en el que estamos, donde siempre jugamos en territorio hostil, para decirlo de alguna manera, nos arrastra la corriente.

Pero creo que si nosotros extendemos las fronteras, con estas claves de profundización del sentido de la realidad que intenté plantear en mi lectura de esta atención que hoy tenemos sobre la mesa, si extendemos estas fronteras, si imaginamos... - Yo tengo una teoría, y es que nosotros hacemos menos de lo que podemos, por domesticación, y no tiene que ver con el problema de la potencia o la impotencia. Porque esto es una potencia colectiva, no depende de uno - ...entonces bueno, soñemos, corramos los límites de la imaginación y, sobre todo, huyamos del peligro de la transparencia, de esa ilusión de transparencia, de que todo está clarito y de que las cosas así más o menos están bien, y el que se queda, se queda; el que se

cae, se cae; lo que se transmite, se transmite, y lo que no, en algún costado de la historia alguien lo encontrará, como si la historia no estuviera tensionada por terribles y profundos conflictos. Por eso dejo la palabra con un poema muy breve de una poeta portuguesa que a mí me encanta, ustedes saben que yo sin poesía no soy nada, y se llama Sophia de Mello Breyner, y el poema se titula *De la transparencia*:

“Señor líbranos del juego peligroso de la transparencia
En el fondo del mar de nuestra alma,
no hay corales ni conchas
sino sofocado sueño
Y no sabemos bien qué cosas son los sueños
conductores silenciosos,
canto sordo que un día súbitamente emerge
en el gran patio liso de los desastres”

Bueno, gracias compañeras y compañeros.

Área de
Publicaciones **ffyh** Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

ISBN 978-950-33-1694-8



9 789503 316948

 Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba