



“Hacer” universidad pública en pandemia. Reflexiones en torno a la desigualdad desde la experiencia docente en la Universidad Nacional de San Juan

*“Making” public university pandemic
Reflections about inequality based on teacher’s experience in the
Universidad Nacional de San Juan*

María Carla Echegaray

Universidad Nacional de San Juan, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0001-6533-6777>
echegaraycarla@gmail.com

Ivana del Valle Merlo

Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0001-5550-7085>
imerlosj@gmail.com

Florencia Wortman

Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0001-8562-0185>
profesoraflorenciawortman@gmail.com

Recibido: 26/03/2021

Aceptado: 06/07/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.026>

Resumen. En un contexto nacional e internacional de emergencia sanitaria que generó una situación atípica de cierre simultáneo de todas las instituciones educativas, atravesamos una experiencia del ejercicio de la docencia extremadamente particular: una migración forzada hacia la virtualidad cargada

de incertidumbre. En este escenario, se reactualiza la pregunta por las desigualdades y su presencia en las trayectorias educativas, en este caso, de estudiantes universitarias/os de la universidad pública. Aquí presentamos algunas reflexiones, preguntas y algunos pasos en el camino de la interpretación, para que, en toda la vorágine del teletrabajo en pandemia, lo que pasa a quienes están a ambos lados de la pantalla no nos pase desapercibido.

Palabras clave. Desigualdades socioeducativas; pandemia; universidad pública; docencia; trayectorias educativas.

Abstract. In a national and international context of health emergency that generated an atypical situation of simultaneous closure of all educational institutions, we are going through an extremely particular teaching experience: a forced migration towards virtuality full of uncertainty. In this scenario, the question of inequalities and their presence in the educational trajectories, in this case, of university students of the public university, is reopened. Here we present some reflections, questions and some steps on the path of interpretation, so that, in all the maelstrom of teleworking pandemic, what happens to those who are on both sides of the screen does not go unnoticed.

Keywords. Social educational inequality; pandemic; public university; teaching; educational trajectories.

Introducción

En la presente narrativa de experiencia pedagógica nos proponemos reflexionar en torno a las problemáticas que atraviesa la docencia universitaria vinculadas a: las exigencias que la academia establece para el dictado de clases en la modalidad virtual; las desigualdades educativas frente a las brechas socioeducativas que se reafirman y abren entre los distintos sectores sociales y la tensión entre heterogeneidad-diversidad-homogeneidad en la educación superior. Los interrogantes que nos orientan son: ¿cómo se manifiesta la desigualdad en la Universidad Nacional de San Juan (en adelante UNSJ) atravesada por la pandemia? ¿De qué manera afecta a las/os docentes? ¿Cómo aparecen la diferencia y la diversidad en este escenario?

El análisis de las experiencias pedagógicas se enmarca en la UNSJ¹ donde nos desempeñamos como profesoras, en cátedras de primer año. Recuperamos, inspirándonos en recursos etnográficos, las experiencias laborales personales en contexto de pandemia en el transcurso del 2020. Éstas se constituyen en objeto de análisis al recuperar narrativas pedagógicas documentadas desde frases, sentires e intercambios de experiencias educativas propias. Extraemos los datos cuantitativos de encuestas de sondeo estudiantil realizadas al interior de las cátedras a nuestro cargo, que tuvieron por objeto conocer características del grupo de estudiantes y adecuar las propuestas didácticas.

En el primer apartado, describimos algunas significaciones que circulan en la comunidad educativa universitaria en este contexto de virtualidad y, a las que identificamos como “mitos”.

En el segundo apartado, nos concentramos en las desigualdades y sus diversas expresiones. Por un lado, podemos observar una profundización de las brechas de desigualdad educativa marcada por el acceso o el no acceso al conjunto de recursos tecnológicos necesarios para

¹ La UNSJ fue fundada en el año 1973 en la Provincia de San Juan. Actualmente, está compuesta de tres institutos preuniversitarios abocados a la educación secundaria; cinco Facultades que reúnen alrededor de cincuenta y seis carreras de grado y posgrado con gran variedad de especialidades; y además, una Escuela Universitaria.

sostener la trayectoria educativa universitaria. Por otro lado, percibimos el renovado valor social asignado al esfuerzo personal y a los logros individuales sin reparar en la selectividad social que encierra la meritocracia.

En el tercer apartado, nos proponemos identificar los sentidos con los que es percibida la homogeneidad en nuestra universidad, sobre todo al reconocer que la atención a las diferencias es el gran ausente en este contexto de pandemia.

En el cuarto apartado, esbozamos interpretaciones asociadas a la importancia del vínculo educador-educando en las prácticas pedagógicas. La experiencia educativa desde la virtualidad evidencia el conjunto de lazos sociales que se tejen en el aula y que posibilitan sostener/nos.

Por último, expresamos aquellos “sentires” que nos motivan a esbozar algunas conclusiones y nuevas preguntas y malestares. Compartimos con ustedes esta narrativa pues queremos poner en valor este ejercicio metacognitivo de pensar en colectivo nuestra tarea cotidiana enmarcada en este particular contexto.

1. “Soñar no cuesta nada”

En el texto de Patricia Redondo y Sofía Thisted (1999) *Las escuelas en los márgenes. Realidades y Futuros* se explican ciertos mitos construidos sobre la relación escuela-escolarización a lo largo de la historia del sistema educativo. Adherimos a la consideración de que estas significaciones están íntimamente vinculadas a las interpretaciones de prácticas sociales y culturales configuradas en una comunidad, pero a la vez estas construcciones sirven como organizadores de las prácticas sociales; en relación a ello las autoras proponen:

Pensar en la categoría de “mito” como “sistema de representación estructurado de acuerdo a las categorías y a las prácticas sociales” (Colombo, 1993), no como una copia significativa de la realidad sino como un sistema de significación simbólica eficiente (...) [y] comprender los procesos por los que se construye por ejemplo la naturalización de la desigualdad como reaseguro de la reproducción del sistema. (p. 158)

En este análisis recuperamos ciertas interpretaciones construidas con respecto a las prácticas escolares en la modalidad virtual, principalmente aquellas que organizan la experiencia docente. Cada una de estas significaciones que identificamos como “mitos” están íntimamente vinculadas entre sí, razón por la cual en ciertas ocasiones una sostiene a la otra. A partir de ello nos preguntamos: ¿qué mitos construimos en tiempos de pandemia?

Primer mito: Virtualmente, seguimos educando

La denominación “seguimos educando” adoptada desde la política educativa nacional da cuenta de la expectativa de continuidad de las prácticas formativas bajo la modalidad virtual. Nos detenemos en esta denominación a fin de interpelar las significaciones construidas bajo la misma, y a partir de ello nos preguntamos: ¿Seguimos educando? ¿Cómo? ¿Es posible?

Si analizamos las acciones desarrolladas en los ámbitos universitarios que transitamos, observamos que esta significación estuvo como baluarte, en un contexto en el que es necesario reivindicar la potencialidad que tiene la praxis educativa institucionalizada.

Esta acción de continuidad expresa la supuesta adaptabilidad y las posibilidades de las instituciones de educar en todo contexto, a fin de dar cumplimiento con lo expresado en cada programa de estudio. Asimismo, este mito refleja una triple tensión: responder a lo requerido institucionalmente, lo demandado por el equipo de cátedra (en caso que existiera) y por último, adecuarse a las disponibilidades/condiciones cotidianas para aprender de las/os estudiantes. El predominio de cada uno de los elementos configuró propuestas formativas heterogéneas que, en ciertos aspectos, -como por ejemplo posicionamiento pedagógico- no se condicen con una propuesta educativa articulada institucionalmente.

Advertimos que esto fue posible porque desde cada cátedra se hizo lo “que se pudo”, según la disponibilidad y el posicionamiento pedagógico-didáctico de cada docente para ofrecer respuestas a las demandas institucionales y estudiantiles. Tal como expresa Esteban Magnani (2020),

La pandemia global de coronavirus nos arrojó a la intemperie con lo puesto, que para la mayoría era poco. Ya existía una profunda desigualdad en el acceso a los recursos digitales, a dispositivos, conexión a internet, saberes específicos para explotarlos. (...) En una nueva situación que llegó sin aviso y sin tiempo para nada, cada estudiante, docente, padre e institución hicieron lo que pudieron para salir a flote con lo que tenían a su alcance. (p. 85)

Observamos otro elemento coadyuvante a este caos de propuestas formativas: la tendencia a la acción que privilegia la continuidad sobre la interrupción, las decisiones verticalistas antes que los consensos -aquellos que permiten generar espacios de diálogo y análisis conjunto-. Reconocemos que esta tendencia no es novedosa en el campo educativo, por lo tanto conociendo sus limitaciones, sigue aún vigente al momento de configurar las acciones.

Segundo mito: Con voluntad todo se puede

En este mito recuperamos la asociación entre ejercicio docente y voluntariado, éste que se desarrolla gracias a un combustible: la voluntad ilimitada. Y opera basándose en la premisa de que el docente actúa con dedicación sin medidas para la resolución de los obstáculos que se presentan en su campo de acción, y a la vez posee la versatilidad de habitar distintos espacios del campo educativo. Por las exigencias que recaen en este ejercicio benevolente, se suele interpretar que no todos tienen ese “llamado interior” para cumplir con el servicio: el de actuar en una suerte de apostolado laico. Estas imágenes estuvieron presentes en la matriz originaria del magisterio, en relación a esto Popkewitz (1999) señala:

Esta convocatoria, [a la docencia] si bien suponía una actividad a desarrollarse en escuelas no confesionales, estaba imbuida de ribetes religiosos: ser docente implicaba responder a un llamado interior y asumir una tarea abnegada y misional estrechamente ligada con una narrativa de salvación. (en Vassiliades, 2012, pp. 112-113)

En relación a la versatilidad para intervenir en diferentes espacios, nos parece oportuno mencionar cómo el desarrollo de los dispositivos tecnológicos aplicados al campo educativo alimentan esta significación. Gracias a estos avances, en la actualidad, las barreras geográficas han logrado ser franqueadas y es posible -entre otras opciones- vincularse de manera sincrónica. Esto favoreció la resignificación del aprendizaje, entendiéndolo desde la ubicuidad. El aprendizaje ubicuo es conceptualizado, siguiendo los aportes de Nicolás Burbules (2009), como

la posibilidad que ofrecen los artefactos para aprender-enseñar en cualquier lugar y momento a través de dispositivos tecnológicos (tales como smartphone, laptop, netbook, entre otros). Por lo tanto, el desarrollo tecnológico permitió ampliar el espacio de intervención, pero nos preguntamos: ¿es posible que la/el docente, en la virtualidad, enseñe en todo momento y en todo lugar? ¿Hasta qué punto es esto sostenible?

Creemos que es necesario, en el actual contexto sanjuanino de pandemia, cuestionar el aprendizaje ubicuo, ya que los límites de tiempo y espacio de trabajo están desdibujados para todos como así también las reglas que ordenan los modos de habitar dichos espacios. Esto nos lleva a observar que es necesaria la construcción de marcos normativos que regulen y orienten las intervenciones en los EVEA², que posibiliten pensar y definir las limitaciones, y las responsabilidades que asumen los actores al gestionar y participar en los mismos.

A pesar de las limitaciones observadas reconocemos que el aprendizaje ubicuo se constituye como una propuesta potente, dado que permite la democratización de la educación en distintos niveles educativos. Sin embargo, su potencialidad implica también vigilar que las condiciones estén dadas: por un lado, los aspectos materiales (dispositivos tecnológicos, conectividad, espacios y tiempos disponibles, normativas de home office, etc.); por otro lado, las condiciones psico-emocionales apropiadas para participar en los EVEA (motivación, expectativas, deseo, organización, etc). Consideramos que dichos aspectos permiten hacer efectivas las prácticas en pos de la democratización y que no dependan del voluntarismo laico.

Tercer mito: ¿Qué hacemos ahora? Trasladar la propuesta al aula virtual

En este mito subyace el supuesto del tratamiento homogéneo promovido desde la Didáctica Magna de Comenio (1657), “enseñar todo a todos”, invisibilizando las particularidades de los sujetos y contextos. Inés Dussel (2020) señala que una de las implicancias de este contexto pandémico es la nueva domiciliación de la escuela, las prácticas no acontecen en la sede escolar sino que éstas se instalan en lo doméstico y en las pantallas de los dispositivos tecnológicos. En este acto de traslado ciertas instituciones se configuraron acorde a un supuesto neo-comeniano: como un *dispenser* de tareas, aulas universitarias virtuales como un repositorio digital de PDFs, planificaciones inmunes a la mutación del contexto, y otras desarrolladas a máxima velocidad a fin de dar continuidad y no “perder” el año. En este contexto nos planteamos ciertas preguntas: ¿cómo se aborda la justicia educativa? La justicia curricular ¿se constituye como un principio ordenador de las prácticas?

Axel Rivas, Florencia Mezzadra y Cecilia Veleda (2011) abordan el concepto justicia educativa como un modelo para la acción que entrelaza la política educativa y el planeamiento de la educación a fin de brindar a las/os estudiantes las condiciones adecuadas para el aprendizaje, tanto en sus hogares como en las escuelas. Este modelo se configura en base a siete principios complementarios.

El principio universalista de la concepción de la educación como derecho humano, que rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don. El principio revisionista (...) que propicia que los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias. El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras de influencia mutua

² EVEA: sigla que alude a los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje.

en el camino hacia la justicia educativa. El principio de las capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo en reemplazo de las concepciones utilitarias –centradas en la calidad– o meritocráticas –centradas en la “igualdad de oportunidades” –. El principio de contextualización, basado en la idea de justicia “comparativa”, que no espera por un modelo ideal de justicia sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente. El principio de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación. El principio de participación social como parte de una mirada de la construcción de la justicia educativa que no va de arriba hacia abajo, sino que se logra en articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales. (pp. 72-73)

Intuimos que en el actual contexto se prioriza el primer principio, el de educación como derecho, en cuanto sólo se piensa en términos de asegurar el derecho a la “continuidad” y al “acceso a los recursos tecnológicos o conectividad”. Observamos que en los modos de acción actual se dejan de lado otros aspectos que este principio abarca, aún así el conjunto de principios de justicia antes enunciados tampoco resulta prioritario. Como actividad rezagada queda el análisis de los contenidos, el modo de presentarlos, las condiciones adecuadas para aprender-enseñar, entre otros.

En relación a esto último, señalamos que el tratamiento y significado que se construyen sobre justicia repercute no solo en la organización y gobierno de las instituciones sino también en cómo se organiza lo curricular. En pos de una configuración curricular democrática que permita la justicia social, Conell (1997) señala tres principios: el abordaje de temas educativos desde la posición de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la desigualdad.

A modo de síntesis, nos resulta pertinente la definición de De la Cruz (2016) dado que abarca todos los aspectos que entran en juego en términos de justicia curricular y que, en este contexto, supone construirla en pos de una justicia social. La justicia curricular integra:

el análisis de los contenidos, las metodologías y las estrategias de enseñanza, los sistemas de evaluación, así como de los mecanismos de participación, gestión y organización escolar, en pro de cuestionar los modelos imperantes y replantear al interior de las escuelas su función y responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones. (p. 7)

2. Las desigualdades educativas en la Universidad en contexto de pandemia

El efecto que ha generado el fenómeno global de la pandemia por Covid-19 tuvo consecuencias críticas y desestabilizadoras en los modos de organización, comunicación y vinculación adoptados por las distintas culturas. Por tanto, no sólo se ha profundizado la crisis de las economías mundiales o se han visto colapsados los sistemas de salud, sino también, se ha visto forzado el cierre del conjunto de las instituciones educativas en el mundo. Los sistemas educativos fueron generando distintas acciones para sostener la escolaridad a través de variadas estrategias, cuya principal vía de comunicación fueron las TICs.

Sin embargo, el principal problema identificado es el hecho de que muchas/os estudiantes no cuentan con los recursos requeridos para sostener su continuidad escolar. Por tanto, las estrategias adoptadas desnudan y reactualizan las desigualdades socioeducativas que vienen

siendo estudiadas en Argentina, por lo menos, desde la década de los '80. No hablamos de *escuelas en los márgenes* (Redondo y Thisted, 1999), donde el contexto de vulnerabilidad socioeconómica de las condiciones de vida de la comunidad que asiste a la institución escolar determina el funcionamiento, actitudes, estrategias educativas y modos de socialización. Observamos que en el actual escenario educativo se reavivan, en cambio, las etiquetas individuales a partir de la identificación de las/os estudiantes desde la carencia, tales como: estudiantes sin acceso a internet, sin computadora, sin teléfono. En estas condiciones la continuidad educativa se dificulta. El panorama se vuelve más desolador, pues no estamos analizando fenómenos colectivos sino individuales. Ya no es la escuela/universidad sino el estudiante el que carece de recursos tecnológicos o conectividad.

A continuación, compartimos algunos datos cuantitativos obtenidos a partir de encuestas ad hoc (aproximadamente 200 estudiantes) al interior de las cátedras de primer año de dos unidades académicas (Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud -EUCS- y Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes -FFHA-) de la UNSJ en las que nos desempeñamos como profesoras.

La tabla nos muestra algunas de las condiciones con las que las/os estudiantes que cursan primer año cuentan, al momento de transitar sus estudios universitarios. Podemos observar que un alto porcentaje se encuentra a cargo del cuidado de personas, sean éstas adultos o niñas/os además de distribuir su tiempo entre el estudio y el trabajo. Existen otros factores que se presentan como ordenadores de tiempos y de tareas, ya que, entre un 30% y 50% aproximadamente de estudiantes expresan que comparten tanto los espacios de estudio como el único dispositivo tecnológico con otros integrantes de su familia. A esto se le suma, por un lado, el limitado acceso a internet en algunos casos y, por otro lado, los problemas de conectividad que se constituyen en una característica en la provincia. Cabe destacar que esta encuesta no logró abarcar a la totalidad de estudiantes que iniciaron el cursado de las cátedras en cuestión, justamente por la ausencia de conectividad³.

La situación antes descripta se constituye, según nuestra experiencia, en una realidad cotidiana en las distintas aulas virtuales de carreras universitarias en San Juan. Al tomar de referencia los medios de comunicación locales percibimos la representación social circulante en relación a la continuidad de los estudios superiores. Por un lado, aparece el mérito asociado al esfuerzo y la perseverancia que adoptan aquellos estudiantes universitarios de sectores populares y/o con bajos recursos socioeconómicos para sostener su trayectoria educativa. Por otro lado, la romantización de la desigualdad educativa en términos de acceso y permanencia. Debido a que la continuidad educativa estaría asegurada en la UNSJ, los estudiantes “tienen que adaptarse” a pesar de no contar con dispositivos tecnológicos y conectividad que les permitan “estar en clase”.

Entonces, se entiende a la ilusión de meritocracia como un juego perverso en el que

todos (...) tienen abiertas las puertas de la escuela y las mismas oportunidades de llegar al final del recorrido escolar, el éxito depende ahora del mérito (...). Las desigualdades educativas son justas si se derivan de las cualidades individuales de los alumnos (talento y esfuerzo) y no de las características

³ Una de las encuestas estaba destinada, y fue enviada por mail y por la plataforma *Classroom*, a aproximadamente 160 estudiantes; pero contestaron a ella poco más de 80.

heredadas (origen social, sexo, etc.). Así, el sistema educativo ubica, orienta y jerarquiza a los alumnos en función de sus desempeños (Veleda, Mezzadra y Rivas, 2011, p. 28).

Las desigualdades se profundizan, no se muestran como un problema sociopolítico y se asientan en el plano de la esfera individual. Las/os docentes nos encontramos con lo que hemos dado en llamar “desertores virtuales”. Identificamos, en primer lugar, a estudiantes que directamente no figuran en las aulas virtuales, sabemos de su existencia por haberse inscripto pero, por problemas que aún desconocemos (la hipótesis más fuerte es la carencia de recursos tecnológicos adecuados), no continuaron en la modalidad virtual su trayecto educativo. El segundo tipo de desertores virtuales corresponde a aquellos que se ausentan por algún tiempo de las clases virtuales y reaparecen exponiendo, al equipo de cátedra, las dificultades personales que tuvieron para continuar cursando. A modo de ejemplo de estas últimas afirmaciones seleccionamos los siguientes registros: “Profe, le escribo este mail porque quería avisarle que no llegué a presentar el parcial, lo que pasa es que se me rompió la pantalla del celular y me cuesta leer de ahí, no tengo compu, sólo puedo estudiar del celular” (Romina; 20 años); “Profe, disculpe, pero ahora pude volver a conectarme, me robaron el celular y recién me pude comprar uno, y estoy tratando de a poco de comunicarme con todos los profesores para saber cómo puedo seguir” (Micaela; 18 años).

Al tomar de referencia los aportes teóricos proporcionados por Robert Castel (2010) es que advertimos la presencia de nuevas fronteras de exclusión educativa que amenazan a las/os estudiantes universitarios en su derecho a la educación y desnudan la ausencia de políticas educativas que garanticen su efectivización desde el Estado.

Robert Castel (2010) identifica diferentes procedimientos de exclusión. El primero consiste en la “supresión completa de la comunidad”; el segundo, en “construir espacios cerrados recortados de la comunidad en el mismo seno de la comunidad”; pero a la que prestaremos atención es a la

tercera modalidad de exclusión, a algunas categorías de la población se les impone un status social que les permite coexistir en la comunidad, pero que los priva de ciertos derechos y de la participación en ciertas actividades sociales (...) representan una categoría de subciudadanos (p. 267).

En tal sentido, según lo observado, a los desertores virtuales se los priva de la educación a distancia, del aprendizaje ubicuo y, también, del acceso a un “conocimiento disponible” en todo tiempo y lugar. Se expone a estos estudiantes (por no contar con los recursos que demanda la institución) a utilizar espacios de conectividad públicos, a reconocer sus carencias socioeducativas y económicas para solicitar ayuda extra o acceder a clases presenciales en un espacio-tiempo áulico de atención personalizada⁴.

Entonces, se arrastra a este grupo de estudiantes a una serie de estrategias institucionales que buscan “compensar” las desigualdades educativas. Lo que Robert Castel (2010) considera uno de los grandes riesgos de la exclusión, ya que

⁴ Esta fue una estrategia institucional que se propuso en la UNSJ pero no se alcanzó a desarrollar, ya que la provincia entró en fase uno de aislamiento social preventivo y obligatorio, con suspensión de actividades educativas, justamente en la semana en que estaba programado este periodo de “consolidación y recuperación”.

la discriminación positiva se convierte con facilidad en discriminación negativa (...) es estrecho el margen entre medidas específicas que apuntan a ayudar a los grupos en dificultad y su instalación en sistemas de categorización que les atribuyen un estatuto de ciudadanos de segunda, hasta de... excluidos (Castel, 2010, pp. 271-272).

Otro de los aspectos que advertimos se relaciona, por un lado, con la deficiencia, por parte de las/os estudiantes que ingresan a la educación superior, en el dominio del empleo de los recursos tecnológicos en espacios académicos. Existe una serie de códigos virtuales cuyo uso desconocen, sobre todo, los vinculados a las vías formales⁵. Claramente cuentan con un mayor caudal de conocimientos sobre recursos tecnológicos que utilizan en su cotidianidad, como pueden ser redes sociales, juegos en línea o apps.

Por otro lado, y retomando los aportes realizados por Jan Masschelein (2020) en el marco del análisis de la escuela hoy, podemos observar que las/os estudiantes “extrañan la escuela”. Cabe preguntarnos entonces qué se extraña. El autor expone que se “extraña” la experiencia de ser estudiante, el espacio y el tiempo libre. Es en la institución educativa donde las juventudes dejan de estar “predefinidas”, se “liberan de la experiencia e historia personal” y ésta se constituye en el lugar en el que “los docentes invitan a conocer, a equivocarse y a intentar nuevamente”. No es ilógico pensar que esta reflexión puede traspolarse a la vivencia de la cotidianidad universitaria.

Nos parece pertinente mencionar, además, que las/os estudiantes universitarios que se encuentran transitando el primer año de la carrera de grado tienen una débil pertenencia institucional, desconocen funcionamiento, tiempos y modalidades de autogestión. Ante la ausencia de otros canales de la presencialidad, esta situación generó que las/os docentes se convirtieran en la vía más próxima para salvar dudas. Las/os docentes se constituyeron en ese “muñeco de apego”, no sólo desde las prácticas netamente pedagógicas (guías de trabajo, clases sincrónicas, evaluación) sino, como se desprende de los discursos del propio ministro de educación de la Nación, el que “sostiene” el vínculo con la institución. ¿No se depositaron demasiadas funciones en los docentes debido al cierre de las instituciones?

Observamos que la urgencia que impuso la pandemia expuso cierta carencia de reflexión desde las prácticas pedagógicas y las propuestas didácticas virtuales. Esto implica, por tanto, la ausencia de reflexiones que indaguen en las dificultades que podían atravesar no sólo los estudiantes sino también las/os profesoras/es vinculados a la migración forzada a la educación remota. En términos generales percibimos la consideración, desde la gestión y administración institucional, que las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y conectividad domiciliaria no se constituye en una problemática entre las/os docentes universitarios. Esto es una falacia. Resultan ser las/os docentes agentes que cumplen con sus responsabilidades a pesar de los obstáculos y los tiempos que demanda la urgencia de la nueva modalidad educativa. La visibilización de las dificultades que atraviesan (atravesamos) las/os docentes (como disponibilidad de espacios, tiempos, conectividad, recursos tecnológicos, cuidados de personas, entre otros) se alcanzó a través de la lucha sindical en el planteo de “nuevas condiciones de trabajo”.

⁵ Un ejemplo muy claro de esto es la comunicación por correo electrónico.

3. ¿Es todo lo mismo? O sobre la homogeneidad y el lugar de la diversidad

Como se ha desarrollado ampliamente en la literatura pedagógica especializada, durante un largo periodo de las políticas educativas del país y de la región, la idea de la igualdad como punto de llegada se tornó equivalente a la “homogeneidad”, y por lo tanto a la homogeneización en los procesos escolares. La gran excluida de esta lógica fue, claramente, la diversidad socio-cultural: el derecho a ser distintos, que tenemos todas/os por igual, como se suele decir en alguna campaña de difusión.

Se trata de un mandato arraigado en las entrañas del sistema educativo, pero si hay algún lugar en el que esta tendencia se agudiza, es justamente la universidad. La casa de “altos estudios”, allí arriba por su aparente carácter de verdad incuestionable, encarnada en sus profesores y su autoridad académica, se ha caracterizado por las clases magistrales que emanan conocimiento, las/os estudiantes escuchan, toman notas, leen y rinden exámenes, al mejor estilo de “educación bancaria” según Paulo Freire (1970). La diversidad - con excepciones y transformaciones históricas en las que no nos estamos concentrando - es la gran ausente de las aulas, en las que no se hacen visibles las distinciones étnicas, lingüísticas, ideológicas, sexuales, entre otras. La diversidad se anula y se invisibiliza en nombre del conocimiento válido y su reproducción. ¿En qué sentido percibimos la homogeneidad en nuestra universidad en este periodo de pandemia? Consideramos que puede encontrarse en varios aspectos.

En principio, la homogeneidad está presente al momento de diseñar las acciones y políticas pedagógicas de la UNSJ. Durante el 2020 se ha puesto de manifiesto, en un principio, la ausencia de decisiones por un tiempo demasiado prolongado, en el que las/os docentes carecíamos de un marco que nos orientara en nuestra forzada migración al teletrabajo. Pero luego, cuando la cuarentena se instaló y estuvo claro que los establecimientos educativos permanecerían cerrados por un largo periodo, se esbozaron tímidamente algunos lineamientos (continuidad y modificación mínima del calendario académico, habilitación para evaluar de manera virtual) con una lógica de uniformidad: las mismas reglas para todas las disciplinas, carreras, departamentos, facultades, sin atender a la diversidad existente y a la gran variedad de situaciones que encontramos en nuestra heterogénea institución. No se trata de decisiones “situadas”: no se está pensando en intentar encontrar, en este atípico y difícil contexto, la solución que mejor se adapta a esas/os estudiantes o a la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas; sino que en sentido inverso todas/os nos adaptamos a los lineamientos generales, sin haber sido consultadas/os sobre lo que creemos que debiera hacerse.

En otro plano, nuestra experiencia con la enseñanza virtual, el modo en que se ha (hemos) empleado los medios virtuales para las cátedras muestra una persistente tendencia hacia las “prácticas pedagógicas unidireccionales”. Algunos modos de hacer se han ido instalando en las cátedras: la publicación de material de estudio (los *pedeefes*) a través de aulas virtuales, sitios web o comunicación electrónica, la solicitud de realización de actividades sobre ese material (guías de lectura, por ejemplo), el dictado de clases sincrónicas en plataformas de videoconferencia, y las clases de consulta (en el mejor de los escenarios) sincrónicas o consultas asincrónicas por plataforma, mail o whatsapp.

A primera vista nos impresiona el hecho de que muchas de estas prácticas se caracterizan por

la unidireccionalidad, el vínculo multidireccional de debate e intercambio enriquecedor entre docentes y estudiantes - que, aunque no haya sido nunca hegemónico, estaba presente y hasta podríamos pensar que en algunos casos se consolidaba y crecía - se debilita y deja lugar a la más arraigada tradición de “dar” y “recibir” conocimiento, relegando la interacción a la función de ajustar la comprensión del mismo y evitar errores.

Las clases virtuales son “poco participativas”, incluso de ello se quejan docentes y estudiantes cuando se habla del tema, y giran en torno a una exposición carente de diálogo, de comentarios, con alguna pausa para chequear la recepción correcta de lo que se está “dictando” y alguna confirmación, con fortuna una tímida consulta (incluso por el chat y ni siquiera a través de la voz), resuelta oportunamente para seguir adelante. El gran interés, que hemos registrado frecuentemente, de las/os estudiantes en saber, al inicio, si la clase será grabada muestra una suerte de equivalencia entre la presencia sincrónica (esa presencia casi invisible de no ser por el listado de participantes que la plataforma genera automáticamente), y la reproducción posterior del video, como quien al estudiar recurre a YouTube en busca de una explicación para el tema en cuestión.

Tendiendo un puente entre lo que venimos trabajando y otros planteos, recuperamos una pregunta que Inés Dussel (2018) nos exhorta a hacernos seriamente al reflexionar sobre la precariedad de la escuela y sobre el delicado equilibrio de su perdurabilidad: “¿Qué tecnologías vamos a usar y para qué?”. Un planteo análogo nos propone Magnani (2020), al señalar, acerca de las discusiones sobre el rol de la tecnología en la educación:

(...) si antes tenía poca presencia relativa, ahora parece haber retrocedido a la categoría de sutileza o irrelevancia mientras lo importante es otra cosa. Frente a la pregunta «tecnología sí» o «tecnología no» la respuesta ha sido que no hay opción. Sin embargo, algunos encontraron la forma y los recursos de repreguntar «tecnología sí, pero ¿cómo?» para mostrar que lo que en apariencia es igual en realidad esconde funcionamientos y efectos que no dan lo mismo (p. 86).

Tristemente debemos reconocer que lo intempestivo del cierre de la actividad presencial en la universidad y el imperativo de la inmediatez en el que vivimos no nos permitió tomarnos el tiempo de formularnos esta pregunta, y tuvimos que recurrir, en esa migración forzada, a los entornos virtuales que teníamos a mano (pensemos la capacidad de las grandes empresas de ocupar esos espacios pedagógicos que otras instituciones o instancias sociales dejan vacantes, por ejemplo el recurrir a Google Classroom por su accesibilidad, y en la omnipresencia creciente de Google con sus herramientas en nuestras vidas).

“Vino nuevo en odres viejos”, cuando cambia el envase y usamos medios y plataformas novísimas para poner en ellas... lo mismo de siempre: el texto fotocopiado, el documento de cátedra mecanografiado, ahora escaneado y disponible en PDF. Lejos de nuestras intenciones el criticar el material por su antigüedad cual policía de la actualización bibliográfica, consideramos que se trata más bien de mirar con atención las prácticas pedagógicas que componen nuestro hacer cotidiano, y tener que admitir que muchas de ellas responden a lo que se ha catalogado desde distintas líneas como “escuela tradicional” (Margarita Pansza González, 1986) o “modelo industrialista” (Benbenaste, 1995).

¿Qué fuerzas nos mueven hacia la unidireccionalidad (que promueve, por tanto, la tendencia homogeneizante) cuando pareciera que está en las antípodas de nuestro deseo pedagógico?

Estimamos que se pueden mencionar varios factores que presionan en ese sentido: en principio, la limitaciones del tiempo y la pretensión de llegar con los objetivos y programas; a pesar del carácter extraordinario del contexto impuesto por la pandemia y la cuarentena, los calendarios sólo se modificaron mínimamente y hubo que “dar” los mismos programas de la presencialidad en los mismos tiempos⁶, pero en este nuevo formato que implicaba innumerables dificultades. Otro factor que profundiza esta tendencia es la manera forzosa en la que tuvimos que migrar al espacio virtual, de la que ya nos ocupamos: fue una mudanza abrupta, intempestiva, poco planeada, y por lo tanto con escasas condiciones para la reflexión, la exploración de las herramientas disponibles y sus posibilidades, y la tranquilidad para pensar en propuestas pedagógicas transformadas y transformadoras. Por último, aunque íntimamente vinculado con lo anterior, nuestra preparación previa extremadamente deficiente en el uso pedagógico de los medios digitales/virtuales, sumada a las limitaciones en el acceso a la conectividad, nos lleva a conformarnos con un mínimo y no “subir la vara” de nuestras pretensiones, y terminamos por incluir en ese mínimo prioritario las prácticas transmisivas y relegar a segundo plano, como suplementarias para cuando estén dadas todas las condiciones, otras prácticas que incluyen formas de intercambio, debate y presencias.

En relación al carácter que han adquirido nuestras prácticas cotidianas en este contexto, traemos a colación a Crary (2008):

hacia fines del siglo XIX se fue colonizado el tiempo libre o de recreo (...). La información y los sistemas telemáticos (...) constituyen modos de sedentarización y separación en los que la recepción de estímulos y la estandarización de respuestas producen una mezcla sin precedentes de atención y cuasiautomatismo, que puede mantenerse por periodos de tiempo extremadamente largos. (en Dussel, 2018, p. 96)

Al leer esta cita y aunque el autor no se esté refiriendo específicamente a ello, no podemos evitar pensar en nuestros días de trabajo docente en pandemia.

4. ¿Hay alguien ahí?

Al inicio del cursado de las materias del segundo cuatrimestre del 2020, notamos que la totalidad de los grupos de estudiantes inscriptas/os (quienes sabían con seguridad que el despliegue sería enteramente virtual), demandaban tener un grupo de whatsapp como vía de comunicación, en paralelo a la participación en la plataforma oficial de cursado. Entonces nos detenemos a pensar: ¿qué representa el whatsapp para ellas/os? Por su naturaleza y su modo habitual de uso, es sin duda un medio que permite vínculos más fluidos, inmediatos e informales que los posibles por la vía oficial. ¿Será el whatsapp en este contexto lo más cercano a lo “afectivo” que tenemos? ¿Tranquiliza con la sensación de cercanía? ¿Acorta las distancias que se

⁶ Por supuesto que existió la posibilidad, en el marco de la tan mentada libertad de cátedra, de hacer recortes y adaptaciones a los programas de las materias; mas tomar esas decisiones no fue fácil, dada la incertidumbre en la que trabajábamos (pensando especialmente en materias semestrales dictadas en el primer cuatrimestre) sin saber cuánto durarían las medidas sanitarias, qué pasaría con los cronogramas y plazos, entre otras variables.

vivencian tan intensamente en medio de la imposibilidad de encontrarnos? ¿A través del whatsapp sienten que realmente “estamos ahí”?

Vinculamos esta demanda de las/os estudiantes a la sensación que imperó durante el primer cuatrimestre: “falta de acompañamiento/ interacción”. En ciertos casos puede haber sido una sensación, pero en otros un registro fiel de la realidad: varias cátedras no dictaron clases sincrónicas, mantuvieron otras formas de comunicación basadas en la entrega de material y guías de actividades. Cuando el vínculo bidireccional existió, por el medio que fuera (clases, audios de whatsapp, mails), fue lo más valorado y ponderado por las/os estudiantes. La presencia del/la *profe*, su voz, su palabra, fue el sostén que les permitió atravesar el cursado virtual.

5. Para seguir pensando: un hilo que nos sostiene

Estamos sentadas frente a la computadora, agotadas, abrumadas, algo desanimadas. Pensamos en la desigualdad y en sus múltiples (a veces difícilmente inteligibles) manifestaciones; en los mitos sobre los que nos parábamos que se van desarmando bajo nuestros pies, en las tantas preguntas para las que no tenemos respuestas, en los intentos que parecen fracasar con todo éxito... de pronto, la computadora se nos presenta precaria, frágil, insuficiente. Su forma se desdibuja y frente a nosotras hay un vasito de yogurt, con un agujerito en el fondo. Desde adentro se ve un nudo en una piolita, hacia afuera sale la cuerda, que fue encerada cuidadosamente con una vela. Después de un tramo, ya no vemos la piola. ¿Hasta dónde llegará? ¿Habrá alguien del otro lado con el vasito en la oreja? ¿Estará la cuerda lo suficientemente tensa para que el sonido viaje a la distancia? ¿Esperará ese alguien el mensaje o se aburrirá y soltará el vaso antes de que llegue? ¿Se animará a agarrarlo y a decirnos algo? ¿Tendremos la suerte de que no se corte la cuerda?

No lo sabemos. Pero nos aferramos a ese vasito, a esa cuerda, a ese hilo que nos sostiene y que, quizá, con todo el viento a favor, nos conecta con otro y nos devuelve comunidad en medio del aislamiento. Y, por qué no sostener esa esperanza, comunidad de aprendizaje.

Referencias

- Benbenaste, N. (1995). Modelo industrialista de Educación. En *Sujeto: política x tecnología /mercado*. UBA.
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, pp. 131-134. En <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084>
- Castel, R. (2010). La exclusión una noción tramposa. En Castel, Robert. *El ascenso a la incertidumbre: Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Cap. XII. Fondo de la Cultura Económica.
- Connell, R. (1997). Justicia Social en educación. En Connell, Robert. *Escuelas y Justicia Social*. Cap I. Morata.
- Connell, R. (1997). Conocimiento, objetividad y hegemonía. En Connell, Robert. *Escuelas y Justicia Social*. Cap III. Morata.
- Connell, R. (1997). La Justicia Curricular. En Connell, Robert. *Escuelas y Justicia Social*. Cap IV. Morata.

- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, 46. En <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Larrosa Bondia, Jorge. (editor) *Elogio de la escuela*. Cap. 4. Miño y Dávila Editores.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Pág. 337-350. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Larrosa, J.; Dussel, I.; Masschelein, J. (2020). El oficio docente y la escuela por venir. Conversaciones desde el escenario actual. Conferencia. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos con la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, https://www.youtube.com/watch?v=LeBAyoKxFaY&ab_channel=CanalISEP. Consultado el 9 de Septiembre de 2020.
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Pág. 85-102. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pansza González, M. (1986). Sociedad-educación-didáctica. *Fundamentos de la Didáctica*, 29-30. Ed. Gernika S.A.
- Redondo, P.; Thisted, S. (1999). Las escuelas “en los márgenes”. Realidades y futuros. En Puigrós, A.; Dussel, I.; Redondo, P. y otros *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Homo Sapiens Ediciones.
- Veleda, C.; Rivas, A.; Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina, CIPPEC UNICEF-Embajada de Finlandia.