

“INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: LAS AULAS EXTENDIDAS.”

Reformulación de objetivos: “De las aulas extendidas a la enseñanza remota de emergencia” (segundo cuatrimestre 2020).

"ICT in university education: the extended classrooms."

Reformulating objectives: "From extended classrooms to emergency remote education" (2020).

- ❖ **Marta Mena**¹ (*martamena@speedy.com.ar*)
- ❖ **Evaristo A. Carriego**² (*ecarriego@unaj.edu.ar*)
- ❖ **Andrea Lobos** (*alobos@unaj.edu.ar*)
- ❖ **Lourdes Ojeda** (*lojeda@unaj.edu.ar*)
- ❖ **Sofía Castillón** (*scahillon@unaj.edu.ar*)
- ❖ **Gustavo González** (*gusgonzalez066@gmail.com*)
- ❖ **Liber Aparisi** (*liber.aparisi@gmail.com*)

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Resumen

A partir de la reformulación de objetivos, durante la pandemia COVID- 19, la investigación, hace foco en las condiciones de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), que caracteriza el dictado de clases durante todo el año 2020 y continúa durante el año 2021. El informe presenta un marco conceptual que releva el estado del arte acerca de la ERE, presentando un fenómeno novedoso y particular y un primer estudio exploratorio, a partir de una encuesta realizada a docentes expertos durante diciembre del año 2020. La visión de los y las docentes presenta las definiciones sobre la experiencia, las diferencias y continuidades con la educación presencial y los aprendizajes y conflictos surgidos en los procesos de ERE. Proponiendo algunas líneas interpretativas relacionadas con: la interpelación al rol docente y la violencia simbólica implicada, el vínculo pedagógico, la confrontación entre educación presencial y a distancia y la necesidad de formación docente.

Palabras claves: Educación Remota de Emergencia, Universidad, Enseñanza, Tecnología Educativa, Educación a Distancia, Educación COVID- 19.

¹ Directora del proyecto presentado en la convocatoria UNAJ Investiga 2017

² Codirector del proyecto presentado en la convocatoria UNAJ Investiga 2017

Abstract

Based on the reformulation of objectives, during the COVID-19 pandemic, the research focuses on the conditions of Emergency Remote Teaching (ERE), which characterizes the teaching of classes throughout 2020 and continues during 2021. The report presents a conceptual framework that surveys the state of the art regarding ERE, presenting a novel and particular phenomenon and a first exploratory study, based on a survey carried out with expert teachers during December 2020. The vision of the teachers presents the definitions of the experience, the differences and continuities with face-to-face education and the learning and conflicts that arise in the ERE processes. Proposing some interpretative lines related to: the questioning of the teaching role and the symbolic violence involved, the pedagogical bond, the confrontation between face-to-face and distance education and the need for teacher training.

Key words: ERE, University, Teaching, TIC in education, Distance Education, COVID - 19

Introducción

El avance de la pandemia COVID-19 en el mundo puso en jaque los sistemas educativos en todos sus niveles. De tradiciones presenciales se mutó a modalidades a distancia en situación de emergencia. En ese contexto, la UNAJ, tomó la decisión de virtualizar su oferta en su totalidad.

Ante este proceso, las investigaciones iniciadas los años anteriores se vieron en la disyuntiva entre suspender las actividades o reformular los objetivos. En el caso del proyecto “Incorporación de tecnología de información y comunicación en la enseñanza universitaria: las aulas extendidas” (UNAJ Investiga 2017) se decidió reformular los objetivos, ya que su objeto de estudio *aulas extendidas* fue dejado de lado durante todo el año 2020 para asumir la educación remota de emergencia para la enseñanza durante el período que abarcó todo el año 2020 y continúa durante el primer cuatrimestre del año 2021.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje surgidos de las restricciones de la pandemia se presentan como objeto de estudio novedoso, lo abrupto de dicho proceso generó un fenómeno singular que requiere ser entendido y estudiado para recuperar aprendizajes que puedan servir al avance en el campo de la educación y especialmente a los subcampos de la tecnología educativa y la educación a distancia.

El sistema educativo en su totalidad atravesó, durante el año 2020, la inmersión de sus prácticas, en un proceso en el que se usaron principalmente las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) consecuentemente con las estrategias de la educación a distancia,

por ello es relevante hacer disponibles descripciones sobre el fenómeno, especialmente aquellas descripciones situadas que tengan en cuenta el rol de todos los actores de la comunidad educativa.

A partir del renovado objetivo, el informe presenta las primeras conclusiones fruto de la investigación y el testimonio de los docentes, considerándose preliminar en todos sus aspectos y especialmente en los relacionados al análisis de los datos empíricos.

El informe presentará, en una primera parte, un análisis de la teoría disponible acerca de la Educación Remota de Emergencia (ERE) en busca de una definición operativa, luego las definiciones metodológicas de la investigación y la definición de la muestra. A partir de esto, el estudio de los resultados, se enfocará en los primeros conceptos emergentes identificados como relevantes para el primer análisis. La elección de estos primeros conceptos emergentes surgen de la triangulación del marco conceptual sobre ERE y las variables emergentes de los datos empíricos.

Educación remota de emergencia. Marco conceptual para un nuevo contexto

A comienzos del año 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote del COVID-19 como una pandemia. La situación obligó a los países a adoptar medidas de prevención y cuidado epidemiológico.

En la Argentina, el Decreto 260/2020³, del 12 de marzo del año 2020, amplió la emergencia pública sanitaria por el plazo de un año desde la sanción de la Ley 27.541, en virtud de la pandemia así declarada por la OMS. Luego de esta primera instancia y con prórrogas sucesivas el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) se generalizó durante el año 2020 en nuestro país.

En este contexto, el Ministerio de Educación de la Nación, con la norma 104/2020, recomienda al sistema educativo, y a las universidades en particular, adecuar las condiciones de dictado de cursos durante el ciclo lectivo en el cual se desarrolla la pandemia y sostenerlas por los medios más convenientes.

A partir de esta disposición, la Universidad Nacional Arturo Jauretche propuso sostener la continuidad educativa, implementando la virtualización de todas las materias, ofreciendo a las y los estudiantes la oferta académica en su Campus Virtual (<https://campus.unaj.edu.ar/>).

La resolución rectoral UNAJ 48/20⁴ realizó una prórroga en el comienzo de clases, y

³ <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335423/norma.htm>

⁴ https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/RESOLUCION-48_20-INICIO-DE-CLASES.pdf

autorizó a los Institutos a brindar su oferta académica a través del campus virtual para garantizar la continuidad académica.

De esta manera, a raíz de la emergencia sanitaria, y especialmente el ASPO, la oferta académica de la Universidad se convierte a la modalidad virtual (solo aquellas materias que implican el uso de laboratorios o prácticas específicas presenciales fueron suspendidas a la espera de una solución para su dictado).

Así, se garantiza el derecho a la educación de los estudiantes, de manera consistente con el espíritu fundacional de la UNAJ. Como refieren Colabella y Vargas (2013): "cuyo propósito explícito lo constituye la integración, inclusión y promoción social de los sectores populares..."⁵

Se decide establecer la continuidad educativa con uso de recursos de educación a distancia o educación virtual, aunque no se defina como tal la tarea realizada por los docentes.

Esta situación representa un desafío inédito: desarrollar un proceso de desplazamiento de la educación superior de las aulas presenciales y espacios universitarios a los hogares. Y establece un tiempo de incertidumbre, sosteniendo la continuidad educativa a partir de la Educación Remota de Emergencia (ERE) que se presenta provisoria (Cardini et al., 2020)⁶, como una estrategia para hacer frente a la crisis, a la espera de su fin.

Esta manera de garantizar la continuidad educativa ha sido denominada de diversas maneras: enseñanza en tiempos de distanciamiento, enseñanza de emergencia (CIPPEC, 2020), enseñanza en tiempo de coronavirus (UNAJ).

A partir de definiciones del Instituto Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), la educación de la época se define como Educación Remota de Emergencia (ERE). También nombrada informalmente como "coronateaching" (Ramos Torres, 2020)⁷.

⁵ Colabella, M. L y Vargas, P. B. (2013) "La Jauretche". Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218044805/1234.pdf>

⁶ Cardini A., Bergamaschi A. D'Alessandre V., Torre E. y Ollivier Agustina (2020). Educar en tiempo de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social.. CIPPEC. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/Cardini-et-al.-2020-Educar-en-tiempos-de-pandemia.-Entre-el-aislamiento.pdf>

⁷ Ramos Torres, D. (2020) "Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II". IESALC. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/#.YLj28qhKjIU>

La ERE significa un cambio temporal y abrupto en la forma de dar clase, a partir de una crisis. Se configura como un medio de enseñanza alternativo y tiene como opción el regreso a un formato presencial o híbrido en caso del fin de la crisis. (Abreu, 2020)⁸.

Podemos pensar el período con la metáfora de la piletta: docentes y estudiantes se vieron arrojados a una piletta donde tuvieron que aprender a nadar. El resultado será que algunos habrán podido flotar o nadar, otros se habrán hundido y otros habrán abandonado la piletta.

En términos de los antecedentes y trabajos empíricos que abordan la temática, en muy poco tiempo la comunidad académica ha ido elaborando trabajos que exploran el tema y elaboran algunas primeras definiciones del contexto.

Los antecedentes revisados, coincidiendo en su mayoría con las definiciones preliminares de la ERE, intentan explorar el proceso específico que ha significado la combinación de educación remota de emergencia y conexión a través de Internet y los dispositivos digitales, en diferentes contextos locales y niveles de educación.

Encontramos que estos trabajos presentan debates preliminares que ponen en evidencia tensiones surgidas del proceso de adaptación (García Peñalvo, 2020)⁹ como inherentes al mismo.

El proceso dinámico propio que ha tomado la ERE tiene una tensión fundante, define un contexto de trabajo provisorio, pero que al mismo tiempo se extiende en el tiempo ante la incertidumbre de la tensión provisoriedad / continuidad, un escenario en el que surgen tensiones de adaptación o de resistencia por parte de los actores.

Otra tensión es producto de la naturaleza tecnológica. El acceso a la tecnología, garante de la continuidad educativa y su contracara, la desigualdad de acceso, consolidan la brecha tecnológica como brecha educativa, como nos refiere Portillo (2020)¹⁰: Pasar de experiencias

⁸ Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis. Daena: International Journal of Good Conscience. Disponible en: [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)

⁹ García Peñalvo, F. J. (2020). Reflexiones sobre la COVID-19 en la docencia universitaria: La metodología antes que la tecnología para afrontar la nueva normalidad docente en la universidad. Congreso de Educación, Innovación y Nueva Normalidad (México, 9-10 de diciembre de 2020).

Salamanca, España: Grupo GRIAL. Disponible en:
<https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2179/1/CEINNKeyNote.pdf>

¹⁰ Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia. Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones, 8 (SPE3), e589. Doi: 10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589 Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/345389649_Ensenanza_remota_de_emergencia_ante_la_pandemia_Covid-19_en_Educacion_Media_Superior_y_Educacion_Superior

de formación presenciales a otras exclusivas en plataformas digitales ha puesto de manifiesto que el aislamiento social trae como consecuencia desigualdad y generación de brechas entre sectores de la sociedad.

Asimismo, Expósito da cuenta de dicha desigualdad:

“Pese al gran esfuerzo colaborativo de toda la comunidad académica en mantener en funcionamiento a la educación, las instituciones no han podido garantizar la igualdad y la justicia social. La situación actual ha puesto en evidencia la desigualdad de oportunidades y condiciones”. Expósito (2020)¹¹

Otra dificultad que deriva de la anterior se centra en el uso de los recursos de la educación a distancia y no sus reglas. La tensión del profesorado entre las características de la ERE y las reglas y metodologías de la educación a distancia son uno de los temas de debate presentes. Como nos refiere Marotias¹² :

“Por lo tanto, lo que fuimos realizando durante 2020 no podría considerarse EAD: la videoconferencia intentó imitar las clases presenciales, echando por tierra la asincronicidad y con ello la posibilidad de organizar los propios tiempos de estudio de acuerdo con las posibilidades de conexión de los estudiantes; los profesores tuvieron que armar sus propios materiales educativos, cuando en una propuesta de EAD hay procesadores didácticos que se encargan de esta tarea; tampoco hubo tutores para realizar el seguimiento de los estudiantes, si bien, en algunos casos, algún integrante del equipo docente cumplió esta función”. (Marotias, 2020)

Asimismo, aparece una tensión entre la enseñanza presencial como garante del vínculo pedagógico, frente a la ERE, dado que en su contexto de enseñanza mediada este se reformula

¹¹ Expósito, E Marsollie R (2020) Virtualidad y educación en tiempos de COVID 19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22 <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

¹² Marotias, A. (2020) La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial Revista Hipertextos, 8 (14), pp. 173-177. DOI: doi.org/10.24215/23143924e0. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/116171>

Como nos refiere Navarro:

“Con información difusa y cambiante sobre el retorno a clases presenciales y con sucesivos anuncios oficiales de extensión del ASPO, fuimos modificando la propuesta de enseñanza de modo acompasado a esos escenarios, con el propósito de sostener el vínculo pedagógico con los/as estudiantes, evitando su deserción temprana”. (Navarro 2020)¹³

Otro punto de tensión es el rol docente . La ERE lo coloca en el centro de una tormenta, obligándolo a revisar sus prácticas, adaptarse o resistir, reclamando la necesidad de formación.

Sandoval (2020)¹⁴ hace explícito a través de su propia investigación empírica que el profesorado se ve en la posición de asumir un nuevo rol en el contexto del uso de las tecnologías de información y comunicación para impartir sus clases.

Podemos pensar, a partir de la revisión bibliográfica, que la ERE plantea tensiones que habilitan diversos tipos de análisis. Existe una tensión fundante: su carácter provisorio, pero que extendido en el tiempo, provoca que el desarrollo de las tareas docentes sea en un contexto de pura incertidumbre.

Dicho contexto suma nuevas tensiones a la práctica docente.

Garantizar la continuidad educativa a través de las TIC, si bien se evidencia como la concreción de un derecho, no garantiza la igualdad de acceso universal. La mediación tecnológica pone en evidencia las brechas de dicho acceso (Carriego, Ojeda, 2017).

Al mismo tiempo, esta mediación, pone en tensión la naturaleza de la modalidad y la pregunta por la educación a distancia. La ERE, mediada por tecnología, asume muchos de los criterios y estrategias de la educación a distancia, pero no todas, diferenciándose.

¹³ Navarro, Alejandra; Dabenigno, Valeria; Güelman, Martin; Lemos, Sebastian; Rossi, Carolina; et al.; Enseñar metodología de la investigación social en tiempo de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo; En: Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades; 2020; 410-416

¹⁴ Sandoval, C. H. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rtd.v9i2.138>

En este contexto aparecen también nuevas formas de ver el rol docente, adaptado o resistente, haciendo lugar a la pregunta por las competencias y la necesidad de formación para llevar adelante la enseñanza con TIC. Las situaciones varían y, por ende, aparece el interrogante por el rol docente y con ello uno de los aspectos fundantes: la construcción del vínculo pedagógico.

Estas tensiones y otras parecen estar presentes en la investigación requiriendo una exploración y una triangulación entre el marco conceptual, los testimonios relevados y el contexto situado.

Metodología

Para llevar adelante este trabajo se asumió un enfoque cualitativo, que permitió relevar la visión de los actores, en este caso los docentes de la UNAJ.

Por ello, el instrumento de indagación ha sido un cuestionario con preguntas abiertas. Permitiendo la expresión subjetiva y las descripciones desde la posición de los actores docentes.

La unidad de análisis fueron docentes capacitados. Definiendo capacitados como todos aquellos que realizaron cursos de formación en educación virtual o que hayan pasado por un proceso de capacitación con el proyecto de aulas extendidas¹⁵. Implicando una mirada familiarizada con los aspectos de la educación virtual, y especialmente con esta situada en la UNAJ.

El cuestionario autoadministrado estuvo disponible en línea durante diciembre del año 2020, habilitando a los docentes que respondieron la posibilidad de ser entrevistados en el momento que las restricciones vigentes lo permitieran.

Resultados

La muestra

El Centro de Políticas Educativas (CPE) de la UNAJ brinda cursos de formación docente desde el año 2016. Los dos cursos que se dictan desde el equipo de UNAJ Virtual son: Formación docente en educación virtual y Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. A continuación, se detallan las ediciones y dictadas con la cantidad de alumnos que las realizaron y finalizaron en cada instancia.

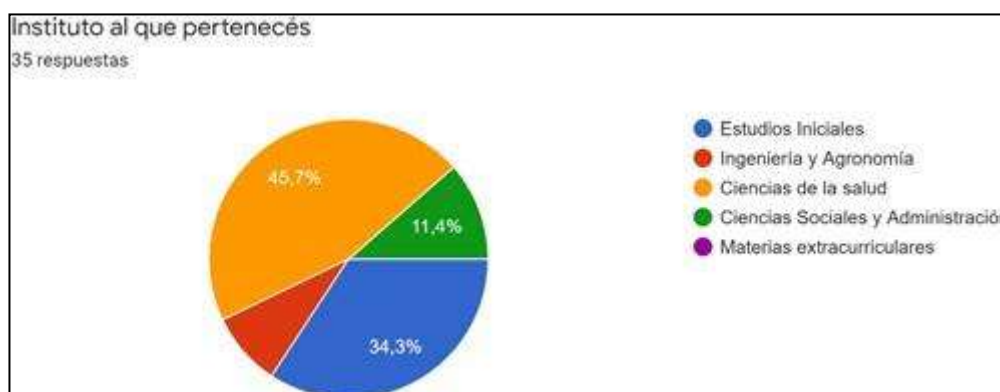
¹⁵ Entendemos las aulas extendidas como: “el espacio virtual que sirva para un apoyo sostenido a la presencialidad, y que permita establecer una continuidad pedagógica con el aula física” (UNAJ,2014)

Año	Cuatrimestre	Curso	Cursaron	Finalizaron
2016	1°	Formación docente en educación virtual - Primera edición	32	28
	2°	Formación docente en educación virtual - Segunda edición	49	33
2017	1°	Formación docente en educación virtual - Tercera edición	49	36
	2°	Formación docente en educación virtual - Cuarta edición	26	20
2018	1°	Formación docente en educación virtual - Quinta edición	28	28
2019	1°	Formación docente en educación virtual - Sexta edición	40	27
		Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales - Primera edición	24	10
	2°	Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales - Segunda edición	17	6
2020	2°	Formación docente en educación virtual - Séptima edición	54	11
Totales			319	199

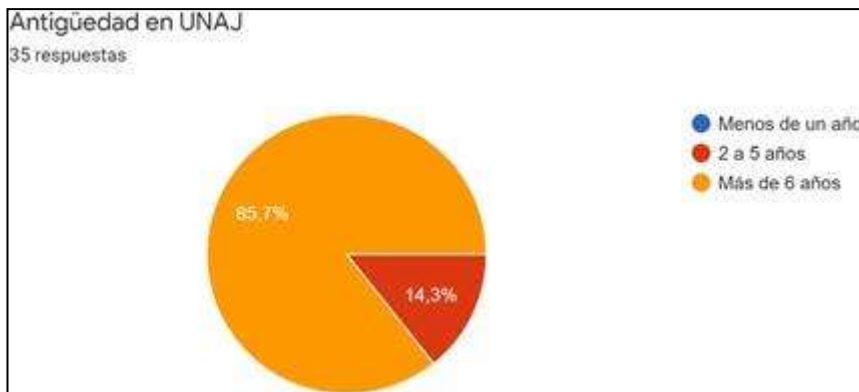
Para esta investigación se tomó como muestra a las y los docentes que han finalizado las capacitaciones antes mencionadas y a quienes fueron parte del proyecto Aulas extendidas de la UNAJ. Del total de los 194 docentes convocados a la encuesta, se obtuvieron 35 respuestas.



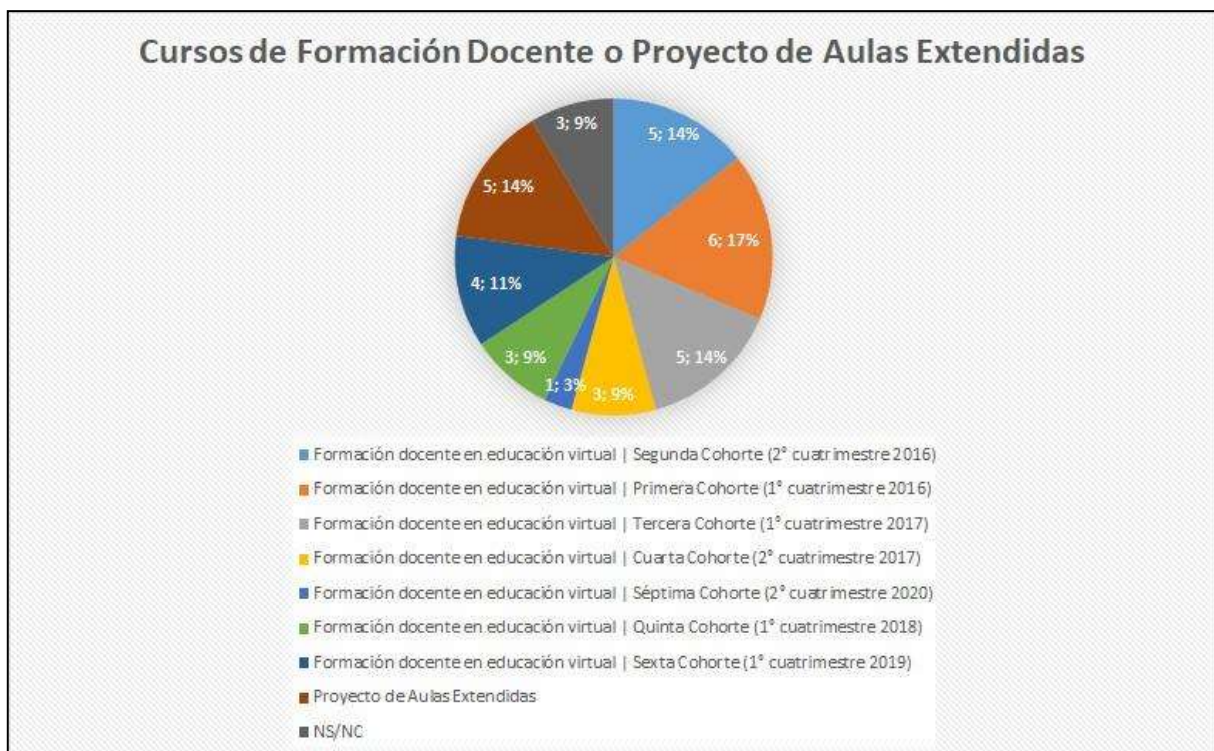
La muestra está compuesta por docentes pertenecientes a las siguientes unidades académicas de la Universidad: Estudios Iniciales, Ingeniería y Agronomía, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administración y Materias extracurriculares.



La mayoría de los entrevistados (85,7%) superan los 6 años de antigüedad en la universidad.



El cuestionario fue respondido por docentes que cursaron alguna de las instancias de formación en entornos virtuales que brinda la Universidad. Dichos cursos se encuentran dentro del plan de formación docente que brinda el Centro de Política Educativa (CPE). Como puede verse en el gráfico que sigue, las proporciones más grandes se encuentran en docentes que cursaron en los dos cuatrimestres del año 2016, el primer cuatrimestre del año 2017 y los docentes de Aulas Extendidas.



Primeros análisis de los resultados y líneas de interpretación.

Definiciones respecto de la ERE

Uno de los objetivos específicos de esta investigación es definir conceptualmente, desde el punto de vista del docente, la educación de emergencia y especialmente la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Por lo tanto, nos propusimos relevar esta cuestión por medio de la siguiente pregunta: “En un párrafo, ¿cómo definirías la situación de educación en tiempo de coronavirus y especialmente la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)?”.

Podemos organizar las respuestas a la pregunta por la definición, en una primera instancia con descripciones optimistas, centradas en la labor docente. Algunos ejemplos de estos testimonios son: “*Muy buena experiencia*”; “*un gran desafío cumplido*”, “*adecuada*”; “*muy compleja, un desafío, exitosa*”;

Una segunda posición, presenta descripciones de índole más pesimista: “Una situación complicada por múltiples factores”; “Variopinto más hacia la tendencia sale así. Chau CALIDAD educativa”. “*Muy difícil. Muy laboriosa y con mucha incertidumbre por los resultados*”; “*Fue una situación muy compleja, porque el sistema no estaba preparado para esto tal vez con tiempo y por partes hubiese sido mejor pensarlo adecuadamente e implementarlo de manera gradual, ya que muchos docentes no tienen la preparación y los estudiantes tampoco*”.

Una tercera posición parece presentar visiones que suman reflexiones que superan posiciones como las anteriores y permiten comenzar a pensar algunas líneas de interpretación:

“Difícil, existe un condicionamiento extra de la población estudiantil por la situación socioeconómica en pandemia, carencia de dispositivos y conexiones adecuadas y limitado manejo de todas las herramientas informáticas. En el caso de mis cohortes, tienen el plus de que algunos ya trabajan en el ámbito de salud por lo que se sumó el estrés por miedo, sobrecarga laboral y carencia en muchos casos de insumos”.

“Se pudo enseñar, pero se pierde la interacción entre docentes y estudiantes de la presencialidad”.

Entre las respuestas de los entrevistados, pudimos relevar algunos conceptos significativos que se entretajan para describir la situación atravesada. Las ideas y conceptualizaciones que despliegan las y los docentes, y que puntualizamos a continuación, apuntan a describir y narrar la escena desde el punto de vista de las relaciones que se entablan —y sus características— y los contextos en los que tienen lugar. En términos de Cullen (2009), hablar de escenas o escenarios nos permite describir o circunscribir lo que sucede en un ámbito de la vida social, en este caso, un escenario educativo. Dentro de los conceptos que emergen en dicha narración, se encuentran tres que revisten especial importancia y que nos detendremos a analizar e interpretar sobre la base de las respuestas brindadas: el *vínculo pedagógico* y el *rol docente*, en este segundo caso en relación a un marco interpretativo conceptual relacionado con la violencia simbólica.

Vínculo pedagógico

Del testimonio de las y los docentes surgidos del cuestionario, interpretamos cierta angustia y preocupación en torno a las relaciones pedagógicas que la virtualidad trae aparejadas. Entre los entrevistados encontramos descripciones de un escenario en el que el vínculo pedagógico se deteriora, se obstruye y hasta se diluye.

Para Hernández (2011), el vínculo pedagógico en las relaciones que se entablan en la universidad está caracterizado por el encuentro, una reunión de sujetos mediados e interpelados por la construcción de saberes. La universidad involucra un tiempo y un espacio definidos en el que los docentes se reúnen con sus estudiantes para compartir y construir conocimientos y subjetividades. En otras palabras, y parafraseando al autor, la comunicación personal, el encuentro cara a cara, es parte fundamental y estructurante de la relación pedagógica.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando de repente cambian las reglas del juego en ese encuentro? ¿Qué pasa cuando el espacio para reunirse no es el mismo? ¿Cómo se configura el tiempo? ¿Qué sucede cuando mirar al otro o estar con otros no es posible? En definitiva, ¿cómo atraviesa el vínculo pedagógico la ERE?

En términos de Freire (1967), pareciera que esa relación dialéctica, ese intercambio mediado por la palabra, en la que tanto docentes como estudiantes se educan entre sí, se ve oprimida por falta de respuesta por parte de los estudiantes. Es decir que, dada una situación en la que estudiantes y docentes no pueden encontrarse en el espacio y tiempo tradicionales (y naturalizados) de la enseñanza en la universidad, la conversación y el debate necesarios para construir y evaluar saberes y aprendizajes adquieren otras características y reconfiguran la relación. Así lo refleja uno de los entrevistados:

“La definiría como inestable por la imposibilidad de tener un registro concreto de la llegada al estudiantado no sólo de los contenidos, sino de la relación en sí. Por otro lado la describiría como de un sólo plano, en otras palabras, se construye un puente de ida de conocimientos (la vuelta se vuelve compleja, por muchas razones) y yo defiendiendo la idea de que el conocimiento se construye entre todos. En este contexto, y en relación a lo último planteado, el debate se obstruye, está obstaculizado, y no se construye pensamiento crítico”.

En palabras del docente, la construcción colectiva del conocimiento (en términos constructivistas) se ve eclipsada por una sensación de estar inmersos en una *educación bancaria*. De esta manera, entraría en juego la idea de que la opción se centra en transmitir los contenidos planificados y poder llegar a enseñar aquello que se había anticipado. Consecuentemente, los docentes ignoran hasta qué punto sus estudiantes pueden capitalizar esos contenidos en términos de aprendizaje. En una nueva tensión donde los docentes sienten que no pueden atender a la diversidad porque la virtualidad los pone en la compleja e indeseada situación de tener que enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo.

En palabras de los docentes:

“En este contexto, y en relación a lo último planteado, el debate se obstruye, está obstaculizado, y no se construye pensamiento crítico. Además, se enseña como si todos fueran iguales, con las mismas problemáticas, hay una homogeneización de la enseñanza, se pierde la individualidad del estudiantado”.

En este sentido, el entrevistado describe el vínculo pedagógico que se genera en la virtualidad como tradicional, en donde el docente pareciera estar en el centro de la escena transmitiendo contenidos de manera homogénea, una relación pedagógica que va en un solo sentido; sin la oportunidad de hacer foco en las diversidades y sin posibilidad de acompañar de manera esperada las trayectorias:

“...falta el diálogo directo al momento con el alumno. En nuestra materia es fundamental la corrección de borradores y esto se ve muy perjudicado, porque no se puede seguir el proceso de lectura y escritura”.

Llegados a este punto, resulta claro que el hecho de no poder estar presentes en el mismo espacio y tiempo, no poder ver a los estudiantes cara a cara, estar impedidos de darles una devolución presencial de sus avances, progresos y dificultades, entorpece la relación que los docentes están acostumbrados a entablar con sus grupos. Sin embargo, más allá de la cuestión del *encuentro*, también resulta interesante detenernos en otros aspectos o circunstancias que impregnan este vínculo: ¿es solo la ausencia de un intercambio presencial lo que genera falta de respuesta por parte de los estudiantes? ¿Qué otros motivos llevan a que no respondan de la misma manera que lo harían en la presencialidad? Pensamos que, quizás la respuesta puede comenzar a rastrearse en esta afirmación:

“Creo que es muy difícil iniciar una carrera universitaria en entorno virtual, cuando no ha sido esa la elección del estudiante”.

Es claro que cuando se entabla un vínculo, ambas partes están de acuerdo en las condiciones de este. Es así como, en las relaciones pedagógicas según Cornú, ese lazo se construye sobre la base de la confianza y esta última funciona de manera circular. *“La confianza es una hipótesis sobre la conducta del otro. [...] Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que ese futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo.”* (Cornú, 1999:19).

Previo a la inesperada situación de pandemia, los estudiantes se habían preparado para iniciar sus estudios de una manera conocida y que les generaba confianza: la presencialidad. Desde sus experiencias e historias escolares, habían conseguido construir un imaginario de estudiante universitario que concurría a clase en un espacio y tiempo determinados, un estudiante que dialogaba cara a cara con docentes y pares. La intempestiva aparición de un escenario de crisis, complejo y desconocido, pone en vilo la confianza, rompe el círculo. Lo inesperado se transforma en un aspecto negativo de la relación, lo desconocido genera desconfianza y falta de motivación para emprender una relación de ida y vuelta en el aprendizaje.

Sin embargo, entre los entrevistados también surgen argumentos que muestran la contracara de una situación pedagógicamente desesperanzadora. Pareciera que, en algunos casos, han podido reconfigurar el vínculo al que estaban acostumbrados y ponderar algunas ventajas en

el escenario que plantea la ERE. Así lo expresa este docente en su descripción:

“Es un tipo de enseñanza en la que se pierde la comunicación humana, pero se puede ganar en comunicación escrita, según el grado de participación de la población de estudiantes”.

En estas palabras, podemos comenzar a vislumbrar un cierto giro en la idea pesimista del principio, hay una intención de repensar y reformular qué se entiende por vínculo en estos tiempos, como cambian los canales y las maneras de llegar a otros en esa dialéctica educacional.

Las relaciones humanas son contingentes y cambian cuando las circunstancias así lo requieren, y los vínculos y las relaciones pedagógicas no escapan a esa lógica. Tal como dice Ellsworth: *“He sido persuadida de que la relación pedagógica entre estudiante y profesora es una paradoja. Como paradoja, la pedagogía plantea problemas y dilemas que nunca se pueden ordenar o resolver de una vez por todas”.* (Ellsworth, 2005:18).

El desafío, entonces, estaría en hacerle frente a la paradoja, reflexionar sobre los problemas y dilemas a los que nos enfrentamos en el contexto de la virtualidad. Creemos que ha llegado el tiempo de preguntarnos cómo podemos reconfigurar la praxis docente para que el vínculo pedagógico pueda afianzarse en un encuentro diferente, con otros tiempos, otros espacios, pero con los mismos sujetos movilizados por el deseo de compartir y producir saberes.

Violencia simbólica

La puesta en cuestión del vínculo pedagógico y la necesidad de refundar la confianza en la que se ha asentado, nos lleva a pensar otras formas de concebir dicho vínculo y en la reconfiguración del rol del docente. En este vínculo y en esta construcción del rol docente, aparece la autoridad pedagógica, y por ello la violencia simbólica como marco de reflexión. Estos procesos profundizan en su complejidad ante un contexto de educación remota de emergencia.

Fenstermacher y Soltis dicen que *“educar es una actividad normativa dirigida a ayudar a los individuos a desarrollarse hacia una imagen de lo que significa ser un ser humano acabado y pleno.”* . De esta forma, las sociedades establecen normas y parámetros que

permiten la educación de los miembros de su comunidad para que ellos sean productivos y agregan: *“Toda sociedad exige de cada miembro una forma de educación que le permita desempeñar un rol productivo en su seno.”* (Fenstermacher y Soltis, 1998:7).

De esta forma, cada sociedad ponderará en mayor o menor medida ciertas trayectorias, saberes, valores morales y capacidades para desarrollar el potencial singular, cuestiones que se traducen en las normativas sobre las cuales se desarrolla el sistema de educación, la educación de los educadores, los contenidos y formas de enseñanza y la valoración de la herencia cultural.

¿Pero cómo se construye en entornos virtuales esa relación educativa en un contexto de educación remota de emergencia?

La pandemia revela desigualdades que ya existían previas a ella, pero que toman cuerpo con la nueva crisis: el acceso a condiciones materiales; la relación de los alumnos con el conocimiento y la necesidad de que desarrollen una autonomía con respecto a los saberes que aprenden - tal como lo enuncia Meirieu en su sexta exigencia para una revolución copernicana de la educación: *“inscribir en el centro de toda actividad educativa la cuestión de la autonomía del sujeto”* (Meirieu 2001:56); la importancia de lo colectivo, el espacio de la clase en su dimensión simbólica y como lugar de interacción, en contraposición con la soledad que obligó la crisis sanitaria; la confirmación de que para aprender hace falta seguridad psíquica que durante la pandemia se ve afectada por la muerte, la soledad, la angustia y los miedos que esto acarrea.

Meirieu (2001) también destaca que la enseñanza no es sólo la yuxtaposición de relaciones duales ni de procedimientos individualizados que operan entre alumnos: sino la implementación de colectivos, la situación de cooperación. Esto también influye en la posibilidad de inscribir proyectos de enseñanza en la propia individualidad, dar valor al conocimiento de acuerdo con el propio desarrollo. El autor llama a asociarse a otro de un modo constructivo, destaca que para poder enseñar es necesario que existan ciertos valores, como el respeto a las individualidades y la no violencia. *“El pedagogo sólo actúa sobre las condiciones que le permiten al educando actuar por sí mismo”* (Meirieu, 2001:59) y para permitir que el educando actúe por sí mismo primero es necesario reconocer y respetar su propia individualidad. Es en base a estos valores que el proceso de enseñanza puede permitir generar sociedades mejores y más igualitarias.

En este contexto de emergencia, las y los docentes encuestados se perciben en un estado de

transición donde el rol docente se ve reconfigurado. Las instancias de cooperación se ven limitadas por la mediación tecnológica, y la posibilidad de reconocer la individualidad de los estudiantes a partir del reconocimiento de sus trayectorias sociales, en ocasiones se ve debilitada por la dificultad de acceso a recursos técnicos, pero también por un nuevo estado de incertidumbre que ocupa los diferentes espacios del mundo social. Uno/a de los/las docentes encuestado/as dice:

“La educación es parte de la vida social por eso una situación social de emergencia supone una educación de ese tipo. En este caso, lxs docentes tuvimos que reconfigurar modos de enseñar nuevos y planificar sobre la marcha. Además, tuvimos que rearmar nuestros espacios para dar clases y lxs estudiantes los suyos para estar presentes. La convivencia familiar y laboral, las urgencias médicas y la incertidumbre atravesaron nuestras prácticas. Si bien se fueron tejiendo algunas posibilidades, fue difícil reconstruir el espacio común del aula”.

El cambio abrupto de modalidad educativa también genera la convivencia de acciones promovidas por los docentes que reflexionan sobre su rol y sus prácticas a raíz de este nuevo contexto, y que en ocasiones oscilan entre la incorporación de nuevas estrategias didácticas a partir de un pensamiento pedagógico que no sólo se sirva de las posibilidades tecnológicas sino que pueda pensar la reconfiguración de la relación entre docentes y estudiantes en un nuevo espacio social y digital, y también el anhelo por reconstruir, reconfigurar o emular el espacio común del aula presencial ya conocida.

Se suma a la complejidad del rol docente que la configuración de los condicionamientos sociales y materiales, el reconocimiento sobre la trayectoria de los estudiantes necesario para interpretar la individualidad y a partir de ella generar acciones que puedan actuar de modo constructivo, en ocasiones se ve coartada incluso a partir del acceso limitado de los estudiantes a los recursos digitales requeridos por el contexto de emergencia:

“Hubo muchos casos de estudiantes que se desconectaron (sobre todo en el segundo cuatrimestre), seguramente por falta de recursos tecnológicos. Otros tuvieron que aprender a usarlos al mismo tiempo que trabajaban en aprender la escritura de géneros nuevos y los contenidos de las materias específicas. Era mucho”.

La situación de cooperación a la que refiere Meirieu (2001), aquí se ve impedida por el acceso a recursos técnicos. En este contexto, vuelve la pregunta sobre cuál es el rol de los docentes en el proceso educativo, y cuáles son las acciones que potencian las prácticas docentes en un contexto de emergencia:

“Mucha carencia: cuestiones técnicas (cortes de luz, caída del campus), los diversos problemas de conectividad por parte del estudiantado, una plataforma antigua que no permite muchas opciones (los videos sí o sí se insertan desde afuera y consumen datos móviles). En cuanto a los estudiantes, mucha deserción, y la impotencia de no tener un registro exacto de en qué momento se perdieron.”

La virtualidad en contexto de emergencia reconfigura la relación entre docentes y estudiantes desde la perspectiva de las relaciones sociales, ¿cómo se manifiesta la distancia social que se genera en el aula, propia de toda relación educativa? En este sentido, al verse modificada la forma de interacción y los modos de ejercer el control sobre las acciones de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, la transformación física del espacio social del aula presencial al aula virtual, invita a pensar sobre cómo se manifiesta la autoridad educativa.

Para que haya orden social legítimo es necesario que detrás de ese orden estén funcionando los tres elementos de la violencia simbólica (Bourdieu, 1979): conocer-reconocer, desconocer. Es decir, los agentes sociales reconocen la legitimidad de una instancia pedagógica al admitir el hecho de que no pueden comprender ese reconocimiento de legitimidad como algo impuesto y arbitrario, e incluso si lo transgreden lo hacen teniendo en cuenta de que se trata de una transgresión al orden que ellos aceptan - Bourdieu pone el ejemplo del ladrón que se esconde para robar: el hecho de que se esconda implica el reconocimiento de las relaciones de fuerza, de lo contrario no tendría la necesidad de esconderse; es decir, se esconde porque reconoce que existe una norma, una relación de poderes en la cual el orden cultural indica que no debe robar. Bourdieu desarrolla el concepto de verdad objetiva, que se realiza en el acto mismo de la acción pedagógica (así como la ley en el ejemplo del ladrón). Aquí el/la alumno/a asume esa verdad objetiva de la relación con la autoridad y acción pedagógica (es decir, cómo se habla, quién enseña, qué se enseña, etc) sin cuestionar ni percatarse del origen de esa relación de fuerza, sólo reconociéndose.

La acción pedagógica implica, como condición social para su ejercicio, a la autoridad pedagógica. La comunicación pedagógica al interior de la acción pedagógica disimula las relaciones de fuerza que sostienen el orden legítimo. Así, Bourdieu afirma que en el acto de ocultar estas relaciones de poder subyace la violencia que se manifiesta en la autoridad pedagógica como su derecho de imposición legítima, y esto *“refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula”* (Bourdieu, 1979: 7). En tanto existe un orden legítimo, dominante y reconocido como tal, conocemos el mundo por medio de ese orden y lo hacemos legítimo en la medida que lo reconocemos como el único orden posible.

En un contexto de educación a distancia ocasionado por una situación de emergencia educativa que también es un contexto de emergencia social, este conocer-reconocer-desconocer se reconfigura en la relación entre docentes y estudiantes. La autoridad pedagógica, entonces, en un nuevo espacio social mediado por las tecnologías, requiere otras formas de manifestación, en las que se articula principalmente con las acciones que realicen los estudiantes. De esta forma, podemos pensar que la autoridad pedagógica se sostiene no sólo en aquellas acciones de enseñanza que emulen prácticas similares al aula presencial, sino también en las actividades de aprendizaje, en aquello que los estudiantes realizan para sostener el desarrollo individual de su proceso educativo, y que al mismo tiempo reconfigura y fundamenta el espacio social en la educación virtual:

“No tuve problemas de continuidad, mantuvimos el nivel, hicimos actividades nuevas en el campus, faltó el cara a cara y la posibilidad de discutir y analizar críticamente realidades necesarias. Hice un gran esfuerzo por mantener la comunicación humana y fluida. Pero los estudiantes vienen a aprender competencias como esa con lo cual es difícil enseñar algo con la herramienta didáctica opuesta”.

La contraposición entre esta falta de cara-a-cara y el sostenimiento del nivel educativo y la continuidad de la formación, muestra una tensión entre los modos de comprender la articulación del rol docente con el espacio áulico presencial y el trabajo pedagógico que expresa los principios de la arbitrariedad cultural y perpetúa una vez que termina la acción pedagógica.

La violencia simbólica (Bourdieu, 1979) es una forma de poder y dominación donde el

dominado se vuelve cómplice de la dominación porque asume la imagen que el dominante tiene de él. En este sentido, el contexto abre la pregunta sobre ¿de qué manera los y las docentes construyen la imagen que tienen de sus estudiantes a partir de la mediación tecnológica durante la educación remota de emergencia?

¿Qué es lo que revela el acto de violencia simbólica? Que el acto de conocer-reconocer entraña un desconocimiento de que ese orden, por medio del cual conocemos y actuamos, es un acto arbitrario emanado de la disputa por la clasificación legítima por parte de grupos sociales específicos. Y que ese orden podría ser otro. Dado que la violencia simbólica no es estática, y que los dominados tienen el potencial para cuestionar este equilibrio de poder, la dinámica social que plantea Bourdieu es una dinámica compleja, de luchas y ajustes, acomodados y revocaciones. En este sentido, pensar la virtualidad como una forma diferente de manifestación del espacio social, invita a preguntarnos sobre los modos en que comprendemos las relaciones de dominación dentro del campo educativo, y de qué formas los contextos virtuales reproducen, legitiman, reconfiguran y/o transgreden estas relaciones de fuerza.

Rol docente

En las respuestas de los docentes se observa preocupación por la imposibilidad de reconstruir el vínculo que tiene lugar en las clases de modalidad presencial. Los entrevistados parten del supuesto según el cual las clases en los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), consisten en el traspaso de los materiales utilizados en las clases presenciales al campus virtual, sin tener en cuenta que son necesarias nuevas elaboraciones pedagógicas y didácticas para los EVEA, lo que llamamos procesamiento didáctico.

García Aretio afirma que:

“Un docente a distancia se puede definir como uno de los profesionales miembro de un equipo en el que participan diferentes expertos y especialistas con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a distancia a través de un diálogo didáctico mediado” (García Aretio 2003:122).

Siguiendo al autor, podemos definir el procesamiento didáctico como la elección de las

herramientas del EVEA más adecuadas en función de los objetivos didácticos definidos por el docente especialista en los contenidos, así como el planteamiento de actividades que tengan como centro la interacción entre estudiantes-docente, y estudiantes-estudiantes.

Los docentes que se desempeñan en propuestas de EVEA se encuentran con nuevos desafíos didácticos y comunicacionales.

Los desafíos didácticos implican el diseño de materiales educativos, planificación de actividades y procesos de evaluación que no sean solo un pasaje de los estudios presenciales a estudios en EVEA. Se trata de crear una nueva propuesta (Litwin, 1993) que incorpore la riqueza de los recursos multimediales, textos con hipervínculos y las aplicaciones de la Web 2.0. que permitan que el estudiante *“reconozca que está aprendiendo, independiente de la concepción evaluativa y del aprendizaje que se sostenga”* (Litwin,1993:.3).

En cuanto a los desafíos comunicacionales pueden identificarse dos aspectos. El primero se relaciona con el vínculo entre el estudiante y los actores del proceso de los EVEA: profesores, tutores, administrativos, deben desarrollar estrategias que permitan superar la distancia, alentar al estudiante en el curso de sus estudios y asistirlo en la resolución de obstáculos técnicos que puedan surgir. En este sentido será fundamental tener en cuenta las características del estudiante y su contexto social (si trabaja, dónde, cuántas horas, si tiene acceso a internet, si cuenta con equipo o dispositivos) al momento de diseñar los materiales.

El segundo aspecto, relacionado directamente con el anterior, está vinculado con la selección de los recursos tecnológicos, plataformas educativas y herramientas digitales (infografías, cuadros, videos, audios, etc.), que se utilizarán para el diseño y presentación de los contenidos del curso. El criterio que debe guiar este proceso es la facilidad y la sencillez tanto en el acceso como en la lectura de los soportes y recursos elegidos. (Mena,2010).

Ante estos desafíos, el docente que trabaja en EVEA ya no es solo un docente encargado de impartir una clase expositiva o magistral como lo haría en una propuesta de enseñanza presencial, para Lorenzo García Aretio es un *“orientador personal”* que *“(…) diagnostica necesidades, intereses y dificultades del grupo de estudiantes y de cada uno de ellos en particular. Personaliza el sistema ajustando ritmo e intensidad al diagnóstico realizado (...)”*). *Así como también debe generar ambientes propicios para el intercambio entre los estudiantes, motivar y facilitar los aprendizajes”* (García Aretio, 2003:3)

Esto se manifestó entre los docentes encuestados cuando, ante la pregunta “¿Construiste

nuevas prácticas durante la ERE? Contanos brevemente” dicen:

“Sí, generamos nuevas actividades, enfocadas a cada estudiante a partir de las dificultades observadas en los trabajos. Las clases vía meet/zoom/ jitsi que no voy a extrañar”.

“Si, di clases sincrónicas por zoom, trabajando el tema por grupos, y pude invitar a otros profesores e idóneos de lugares lejanos”.

“Se podría decir que sí, preparan videos grabados de una clase para posteriormente retomar el tema en una videoconferencia”.

El procesamiento didáctico de los materiales y actividades es más que una tarea técnica, implica también una concepción de sujeto educativo, de docente y de vínculo entre estudiante y docente. Como afirma Marotias es él *“(…) el nexo entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo disciplinar, manifestando su dimensión relacional, en la que se ponen en juego diversas estrategias comunicacionales y cognitivas”* (Marotias, 2019:172).

Actuación docente y necesidad de formación

La actuación docente durante la enseñanza remota de emergencia estuvo fuertemente condicionada por el proceso que debieron atravesar los docentes para incorporar el uso de la tecnología a su sistema individual de recursos. Este proceso de incorporación no sólo involucró cuestiones técnicas, sino también adecuaciones en el aspecto pedagógico. Aún con diferentes capacitaciones ofrecidas ante la irrupción del nuevo escenario y el acompañamiento brindado por pares o el soporte técnico institucional, las decisiones tomadas por algunos docentes dan cuenta de que la apropiación de algunas competencias necesarias no es inmediata o no es completa.

Una toma de decisión advertida fue el traslado de la actuación, en la que el docente fue formado durante su carrera y a la que estaba habituado, al nuevo contexto virtual. Ese intento de continuidad se expresó en el uso preponderante de la clase sincrónica y/o grabada en desmedro de otros recursos existentes en las aulas virtuales.

Ante las preguntas de la encuesta: *¿Qué continuidades de tu práctica docente en la presencialidad encontrás en tus prácticas docentes desarrolladas en aulas extendidas y la ERE? y ¿Construiste nuevas prácticas durante la ERE?*, algunos docentes dan cuenta de este posicionamiento al responder:

“los objetivos son los mismos interdichos por otros mecanismos”

“desarrollé un ciclo completo de clases grabadas”

“di clases sincrónicas por zoom, trabajando el tema por grupos, y pude invitar a otros profesores e idóneos de lugares lejanos”

La observación de la actuación docente desplegada en estos casos, evidenció la ausencia de propuestas de trabajo en foros y en otros recursos del campus virtual, lo que le hubiera permitido sumar instancias de explotación didáctica, oportunidades para alentar el diálogo y propiciar más y mejores escenarios para promover el aprendizaje. En estas aulas, predominan los enlaces a encuentros sincrónicos y a clases grabadas. En esta forma de concebir la práctica docente en un contexto virtual, la clase no ocurre fluyendo a través de los distintos recursos del aula, sino que sólo pareciera tener lugar en el encuentro sincrónico o en el video de la clase grabada. El docente no recurre a la gestión didáctica de los recursos virtuales y la disposición sistémica de los mismos, como estrategia válida para alcanzar sus objetivos didácticos.

En gran medida, los demás recursos dispuestos en las aulas correspondientes a los testimonios citados, sólo se destinaron al cumplimiento de los requisitos formales de aprobación de la materia.

La irrupción del contexto de virtualidad forzada puso en evidencia las falencias o vacancias en los conocimientos de algunos docentes sobre aspectos de educación virtual que les permitieran una satisfactoria adecuación de la práctica.

Para mitigar esta debilidad no basta con proveer únicamente capacitaciones técnicas ad-hoc, dado que seguirán siendo insuficientes para el aprovechamiento didáctico de los recursos. Es necesario que los docentes desarrollen las competencias necesarias para desempeñar su práctica en entornos virtuales de aprendizaje, no sólo desde la dimensión tecnológica, sino considerando también la interacción con la dimensión pedagógica y la curricular.

Una formación que pueda brindar esas herramientas no sólo debe pensarse para lo que quede de este tiempo de virtualidad forzada, sino también para la modalidad que la universidad decida sostener en la post-pandemia la que, seguramente, conservará los entornos virtuales como parte de su propuesta pedagógica.

Algunas conclusiones preliminares

Los esfuerzos para sostener la continuidad educativa, involucrando a toda la comunidad universitaria, en el marco de la pandemia covid-19 y definida como educación remota de emergencia (ERE) han configurado un fenómeno particular.

La idea de enseñar y aprender haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, con las estrategias originalmente pensadas para la educación a distancia provoca tensiones de difícil resolución. Esas tensiones definen el contexto.

La ERE se define por ser un instrumento para la crisis, y por lo tanto provisoria, a la espera de su resolución, al mismo tiempo que la crisis se extiende en el tiempo, se normaliza, de algún modo cambia su esencia provisoria y al mismo tiempo no la abandona.

Paralelamente produce un movimiento súbito de adaptación en los docentes que necesitan adaptarse y al mismo tiempo provocar cambios por lo que muchas veces se genera resistencia.

A partir de las tensiones fundantes, provisoriedad extendida y adaptación / resistencia, se producen otras tensiones.

El uso de TIC, y de Internet como medio de transmisión privilegiado, es lo que permite el acceso a la educación en momentos de no presencialidad. Asimismo, revela las brechas de acceso a la tecnología en todas sus dimensiones. Desarrollando, a su vez, nuevas tensiones alrededor del uso de las TIC en la educación, ya que la ERE no es educación a distancia pero usa los recursos identificados tradicionalmente con la misma. .

Esta mediatización de la enseñanza pone en cuestión elementos constitutivos de los procesos naturalizados de la enseñanza.

En primera instancia el vínculo pedagógico. La posibilidad de concretar vínculos pedagógicos reales (enfrentado a virtuales) se ve imposibilitada, en la visión de los resistentes, y aparece como reconfigurada en la visión de los adaptados.

En segunda instancia el rol docente. El vínculo mediado requiere de una reconfiguración de las prácticas. Esta reconfiguración se producirá en los casos más adaptados y en los casos resistentes se produce un traslado automático. En todos los casos aparece una reconfiguración de la autoridad pedagógica sostenida en la violencia simbólica, en los primeros casos emergen nuevas prácticas y en los segundos hay un traslado de las prácticas presenciales a las del nuevo contexto.

El texto anterior presenta los primeros análisis, a partir de la visión de los docentes sobre el

desarrollo de la ERE. Siendo un trabajo exploratorio preliminar, abre a la posibilidad de seguir profundizando definiciones del objeto y líneas de trabajo interpretativas. Estas se configuran de manera más clara a partir de la acumulación de conocimiento y el reconocimiento de las posibilidades que el período puede brindar como oportunidad para seguir reflexionando acerca de la educación.

Algunas nuevas preguntas que guíen nuevas exploraciones pueden ser: ¿Cuáles han sido las prácticas docentes marcadas por la ERE? ¿Qué prácticas han desarrollado los docentes expertos? ¿Qué prácticas han desarrollado los docentes no expertos?

¿Qué prácticas docentes representan una continuidad y qué prácticas representan una interrupción con respecto a la educación anterior a la ERE? ¿Qué representaciones sobre la educación virtual tenían los y las docentes antes y después de la ERE?

Referencias bibliografía

-Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*. Disponible en: [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)

-Bourdieu, P. (1979) “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica” En Bourdieu, P. y Passeron, J. *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona, España.

-Cardini A., Bergamaschi A. D’Alessandre V., Torre E. y Ollivier Agustina (2020). *Educación en tiempo de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. CIPPEC. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/Cardini-et-al.-2020-Educacion-en-tiempo-de-pandemia.-Entre-el-aislamient.pdf>

-Carriego, E. y Ojeda L. (2016) “Educación virtual, entornos virtuales de aprendizaje y prácticas docentes universitarias”. Ponencia en 7mo Seminario Internacional de Educación a Distancia: “Enseñar en la virtualidad: nuevas presencialidades y distancias en la Educación Superior”. Red Universitaria de Educación a Distancia. Santa Fe, Argentina.

-Carriego, E. y Ojeda L. (2017) “Inclusión de tecnología y brechas de acceso en la educación superior: el caso del ciclo inicial de la UNAJ” Ponencia en U17 Encuentro Nacional y Latinoamericano, la Universidad como Objeto de Investigación: la reforma universitaria entre dos siglos. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

-Carriego, E. y Ojeda L. (2017) “Internacionalización y Movilidad Virtual: debates y

tensiones en la búsqueda de definiciones”. Ponencia en 4as Jornadas de Innovación y TIC en el Aula. Universidad Nacional de La Plata. Dirección de Educación a Distancia. La Plata, Argentina.

-Carriego, E., Aparisi, L. (2019) "Aula extendida en la universidad como dispositivo de inclusión". Ponencia en el 8° Seminario Internacional RUEDA 2019. Tilcara, Provincia de Jujuy. Octubre de 2019. Proyecto de Investigación sobre aulas extendidas (UNAJ).

-Carriego, E., Ojeda L, Castellón, S.(2019) "Formar Docentes en Educación Virtual en la UNAJ". Ponencia en el 8° Seminario Internacional RUEDA 2019. Tilcara, Provincia de Jujuy. Octubre de 2019

-Carriego, E., Ojeda L. et al (2019) "Proyecto Aulas Extendidas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: algunas conclusiones y aprendizajes". Ponencia en UCES: Congreso sobre prácticas docentes en educación superior en ambientes híbridos y a distancia. Buenos Aires, septiembre de 2019. Proyecto de investigación sobre Aulas Extendidas (UNAJ)

-Carriego, E., Ojeda, L., Aparisi, L. Lescano, M.P.(2017) “Modelos de Aulas Extendidas: el caso de la UNAJ” Ponencia en Simposio: Aulas extendidas como dispositivos de inclusión de tecnologías digitales en la Educación superior. La experiencia de dos universidades: UNAJ y UNLA. Llevado a cabo en el Congreso Nacional de Prácticas en la Enseñanza en la Universidad. Avellaneda, PBA, Argentina.

-Colabella, M. L y Vargas, P. B. (2013) “La Jauretche”. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218044805/1234.pdf>

-Cornu, Laurence. La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Novedades Educativas. 1999 Págs. 19 a 26

-Cullen, C. A. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.

-Expósito, E Marsollier (2020) Virtualidad y educación en tiempos de COVID 19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1 22 <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

- Fernstenmacher, G. y Soltis, J. (1998) “Enfoques de la enseñanza” en Enfoques de la enseñanza. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Freire (1967) La Educación como práctica de libertad. SXXI. Chile.
- García Aretio, L (2003) El tutor en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje. Editorial del BENED, octubre. disponible en;
https://www.researchgate.net/publication/235664730_El_tutor_en_los_sistemas_digitaless_de_ensenanza_y_aprendizaje
- García Peñalvo, F. J. (2020). Reflexiones sobre la COVID-19 en la docencia universitaria: La metodología antes que la tecnología para afrontar la nueva normalidad docente en la universidad. Congreso de Educación, Innovación y Nueva Normalidad (México, 9-10 de diciembre de 2020). Salamanca, España: Grupo GRIAL. Disponible en: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2179/1/CEINNKeyNote.pdf>
- Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
- Litwin, E. (1993) La educación a distancia: una perspectiva crítica. Educación, 2(3), 53-64. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4438>
- Marotias, A. (2019). El rol de la educación a distancia en la Universidad Pública Argentina (1986-2016) (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Marotias, A. (2020) La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. Revista Hipertextos, 8 (14), pp. 173-177. DOI: doi.org/10.24215/23143924e0. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/116171>
- Meirieu, Ph (2001) “Frankenstein educador. Barcelona. Laertes.
- Mena, M; Rodríguez, L; Diez, ML (2010) El Diseño de Proyectos de Educación a Distancia. La Crujía. Buenos Aires.
- Navarro, Alejandra; Dabenigno, Valeria; Güelman, Martin; Lemos, Sebastian; Rossi, Carolina; et al.; Enseñar metodología de la investigación social en tiempo de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo; En: Aprendizajes y prácticas

educativas en las actuales condiciones de época :

COVID-19. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades; 2020; 410-416

-Ojeda, L. y Carriego, E. (2017) “Docentes y Alumnos de UNAJ en la era digital”. Poster presentado en las Jornadas I+V UNAJ. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Florencio Varela, PBA, Argentina.

-Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia. Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones, 8 (SPE3), e589. Doi: 10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589 Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/345389649_Ensenanza_remota_de_emergencia_ante_la_pandemia_Covid-19_en_Educacion_Media_Superior_y_Educacion_Superior

-Ramos Torres, D. (2020) "Corona Teaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II". IESALC. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/corona-teaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/#.YLj28qhKjIU>

-Sandoval, C. H. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativas Innovadoras. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>

Anexo Bibliográfico

Bibliografía sobre Educación Remota de Emergencia

-Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 1-3. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>

-Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 1-10. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>

-Bustamante, R. (2020) Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente. Aportes para el Diálogo y la Acción, 1(1), 1-9. Recuperado de

<http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-Roberto-Bustamante-parte-1.pdf>

-Casal, L. & Fernández, J. (2020). La Respuesta Jurídica ante el Covid-19 y su Incidencia en la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-7. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12436>

-Cervantes, E. & Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12096>

-Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-12. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>

-García-García, M. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>

-Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.

-Jiménez, J. (2020). Polémicas Educativas en Confinamiento. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-5. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12084>

-Lederman, D. (2020) Will Shift to Remote Teaching Be Boon or Bane for Online Learning? *Inside Higher*. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/digitalllearning/article/2020/03/18/most-teaching-going-remote-will-help-or-hurt-onlinelearning>

-Luthra, P. (2020) Una ocasión para reinventar la escuela. *Correo de la UNESCO: un solo mundo, voces múltiples*. Recuperado de <https://es.unesco.org/courier/2020-3/ocasionreinventar-escuela>

-Mendoza, M. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Omnia*, 20(3), 9-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737/73737091002>

-Morales, J. (2020). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19.

Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 1-9. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12228>

-Muñoz, J. & Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3) 1-17. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>

-Pardo, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona

Pascuas-Rengifo, Y., García-Quintero, J., & Mercado-Varela, M. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. Revista Politécnica, 16(31), 97-109. doi: <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8>

-Quintana, I. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 1-11. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>

-Referencias Almazán, A. (2020). Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación? Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 1-4. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12089>

-Rodríguez del Rincón, P. (2020). Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en Casa por el Covid-19. Experiencias que nos Descubren Vidas. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 1-13. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12092>

-Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9(3), 45-59.

Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>

UNESCO (2020a) Aportes para una respuesta educativa frente al COVID-19 en América Latina. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373761>

-UNESCO (2020b) Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Recuperado de

<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

-Varela, C., Lorenzo, M. & García-Álvarez, J. (2020). La Escuela en Prisión ante el Covid-19.