

Facultad de Humanidades

Carrera de Especialización en Docencia Universitaria

**LA ENSEÑANZA SUPERIOR UNIVERSITARIA Y EL REGRESO A LA
PRESENCIALIDAD EN LA POSPANDEMIA.
UNA PROPUESTA DE ABORDAJE DIDÁCTICO BIMODAL PARA LA CÁTEDRA
PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

Especializando: Dr. Braian Marchetti

Director: Dr. Luis Porta

Marzo 2022

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	5
Presentación	5
Motivaciones y preguntas de intervención	6
Objetivos	7
Organización interna	7
CAPÍTULO 1: PANDEMIA Y VIRTUALIDAD, EL DESAFÍO DE LA BIMODALIDAD	9
Introducción	9
Debates en torno a la modalidad presencial y la virtualidad	10
La bimodalidad como desafío de la pospandemia	16
Reflexiones finales	19
CAPÍTULO 2: LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EL SOSTENIMIENTO DE SUS ACTIVIDADES DE MANERA VIRTUAL	20
Introducción	20
Acciones para garantizar la continuidad del funcionamiento de la Facultad de Humanidades en 2020 y 2021	21
Proyecciones institucionales de cara al ciclo lectivo 2022	25
Reflexiones finales	27
CAPÍTULO 3: LA CÁTEDRA DE PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	28
Introducción	28
Contenidos y propuesta de Problemática Educativa	29
La adaptación a la virtualidad	35
Reflexiones finales	39
CAPÍTULO 4: CULTURA DIGITAL, ESCUELA Y FORMACIÓN SUPERIOR	40
Introducción	40
Cultura digital y educación	41
Hacia una pedagogía de la virtualidad en la bimodalidad	45
Reflexiones finales	47
CAPÍTULO 5: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA BIMODALIDAD	48
Introducción	48

Estructura general de la propuesta	48
Núcleo 1: Contextos	53
Objetivos.....	53
Bibliografía de lectura obligatoria.....	53
Casos y experiencias.....	54
Consignas Trabajo Práctico N°1.....	54
Propuesta de intervención.....	55
Núcleo 2: Interseccionalidades.....	56
Objetivos.....	56
Bibliografía de lectura obligatoria.....	57
Casos y experiencias.....	58
Consignas Trabajo Práctico N°2.....	58
Propuesta de intervención.....	59
Núcleo 3: Tocar la Fibra.....	60
Objetivos.....	60
Bibliografía de lectura obligatoria.....	60
Consignas Trabajo Práctico N°3.....	61
Propuesta de intervención.....	63
Núcleo 4: Gestos insurgentes	64
Objetivos.....	64
Consignas Trabajo Práctico N°4.....	65
Propuesta de intervención.....	67
Evaluación.....	69
Consignas Primer Parcial.....	70
Consigna Segundo Parcial	71
Reflexiones finales	71
CONCLUSIONES.....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

RESUMEN

La modalidad de cursada virtual adoptada por la Facultad de Humanidades de la UNMdP durante 2020 y 2021 debido a las medidas de aislamiento ante la pandemia de Covid-19, abrió lugar a la reformulación de las propuestas didácticas de las distintas cátedras así como al debate en torno a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la presencialidad y la virtualidad.

En ese contexto, se han abordado los problemas y limitaciones que presentaba la educación virtual a distancia junto con la revalorización de las posibilidades que brindaba la presencialidad ante una vuelta ampliamente esperada. Si bien cada modalidad tiene sus características particulares partimos de la consideración de que la centralidad que definirá qué tipo de práctica de enseñanza y de aprendizaje tendrá lugar no dependerá exclusivamente de la modalidad, sino fundamentalmente de la propuesta didáctica que desde las cátedras universitarias se construya.

En este trabajo recuperamos la experiencia de la cursada virtual de la Cátedra Problemática Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación (FH-UNMdP) durante 2020 y 2021 para, a partir de ese aprendizaje, construir una propuesta de intervención sobre la proyección de una vuelta gradual a la presencialidad. Consideramos que esta vuelta a la presencialidad no será desde la recuperación total de las condiciones anteriores al advenimiento de la pandemia, sino que la experiencia del bienio de educación virtual dejó aprendizajes y aspectos positivos para ser recuperados en la construcción de propuestas bimodales.

Si bien resulta difícil realizar estimaciones a largo plazo sobre el devenir de la pandemia, nos arriesgamos a pensar que la vuelta a la presencialidad en el ciclo lectivo 2022 se concretará con las medidas de higiene y cuidados necesarios, al tiempo que combinará actividades bajo la modalidad presencial con otras en la modalidad virtual. Desde estas consideraciones, en esta producción final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria construimos una propuesta de abordaje didáctico para la Cátedra Problemática Educativa en un contexto de bimodalidad.

Palabras clave: Educación superior universitaria - Educación presencial - Educación virtual - Bimodalidad - Problemática Educativa

ABSTRACT

The virtual education system adopted by the Faculty of Humanities of the UNMdP during 2020 and 2021 due to the isolation measures in the face of the Covid-19 pandemic, opened the way for reformulation of the different chairs' didactic proposals as well as it sparked off a debate around teaching and learning practices in face-to-face and virtual contexts.

In this context, the problems and limitations presented by virtual distance education have been addressed along with the reevaluation of the possibilities offered by face-to-face learning in the face of a widely anticipated return. Although each modality has its particular characteristics, we should consider that the focus that will define what type of teaching and learning practices will take place will not depend exclusively on the modality, but fundamentally on the didactic proposals that are built by the university chairs.

In this work we recover the experience of the virtual course of the Educational Problematic Chair of the Bachelor Degree in Educational Sciences which belongs to the Department of Educational Sciences (FH-UNMdP) during 2020 and 2021 and from such experiences, we build a proposal of intervention on the projection of a gradual return to face-to-face classes. We believe that this return to physical attendance will not mean a full recovery of the conditions prior to the advent of the pandemic, but rather that the experience of the virtual education biennium brought about enriched learning experiences to be recovered in the construction of bimodal proposals.

Although it is difficult to make long-term estimates on the future of the pandemic, we risk to think that the return to face-to-face attendance in the 2022 school year will take place with the necessary hygiene and care measures, while combining activities in the modality face-to-face with others in the virtual modality. From these considerations, in this final production of the Specialization in University Teaching Career we build a proposal for a didactic approach for the Educational Problematic Chair in a bimodality context.

Keywords: Higher university education - Face-to-face education - Virtual education - Bimodality - Educational Problematic

INTRODUCCIÓN

Presentación

La irrupción de la pandemia de Covid-19 generó grandes transformaciones en la vida cotidiana al tiempo que visibilizó desigualdades y expuso situaciones críticas en materia social y económica. La solidaridad y el cuidado aparecieron como valores centrales en una comunidad que se vio en la necesidad de estrechar sus lazos para sobrepasar las dificultades que la pandemia impuso. El ámbito educativo no fue excepción a este contexto, las medidas de aislamiento destinadas a frenar la propagación del virus condujeron a un proceso abrupto de virtualización de la enseñanza para garantizar la continuidad de los estudios en todos los niveles del sistema educativo a distancia.

En la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Facultad de Humanidades en particular durante 2020 y 2021 se transitó un proceso en el cual todas las asignaturas se adaptaron a la virtualidad a través de la plataforma que la Facultad dispuso. A partir de allí, se abrió lugar a la reformulación de las propuestas didácticas de las distintas cátedras, así como al debate público en torno a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la presencialidad y la virtualidad. En algunos casos aparecieron voces clamando por una vuelta a la presencialidad como garantía exclusiva de buenas prácticas de enseñanza, así como en otros desde algunos sectores indicaban que la virtualidad aparecía como la solución a buena parte de los problemas de la educación superior.

Si bien la pandemia ha demostrado que no se presta con facilidad a predicciones y estimaciones de largo plazo, de cara al próximo ciclo lectivo 2022, podríamos arriesgarnos a pensar que se dará un regreso a las actividades académicas presenciales pero que será paulatino y con un sostenimiento indudable de la educación virtual a distancia. La relación entre presencialidad y virtualidad probablemente dependerá del estado de circulación del virus en nuestra sociedad y las medidas sanitarias que se dispongan. Sin embargo, además de las cuestiones sanitarias, consideramos que la experiencia acumulada durante los años más duros de la pandemia en torno al dictado virtual de las asignaturas conducirá a que desde las autoridades educativas y equipos docentes se procure mantener propuestas completa o parcialmente virtuales, basadas en criterios de mejora del acceso y permanencia de los estudiantes, así como de ampliación de la oferta educativa.

En este trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria, para realizar la propuesta de una intervención pedagógica hemos seleccionado a la cátedra de Problemática Educativa perteneciente al primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Departamento

de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, en la cual me desempeñé como Ayudante Graduado desde el año 2018 y actualmente como Jefe de Trabajos Prácticos. En esta asignatura, el paso a la virtualidad implicó un reordenamiento de los contenidos a enseñar, la modificación de la organización de las actividades teóricas y prácticas, y la reflexión sobre las formas de participación de los estudiantes y su evaluación.

Ante el escenario descrito, vemos la necesidad de generar un espacio de análisis y reflexión sobre lo realizado durante 2020 y 2021 en la modalidad virtual, para proyectar la bimodalidad durante los próximos ciclos lectivos. La propuesta de intervención consistirá principalmente en generar una planificación para el dictado de los Trabajos Prácticos de la Cátedra problemática Educativa en un contexto de bimodalidad. Para ello recuperaremos las mediaciones didácticas para las actividades prácticas organizadas en instancias de presencialidad completa y de virtualidad completa, a fin de avanzar en una combinación entre ambas factible de ser puesta en práctica en un escenario bimodal.

La propuesta de este trabajo cobra sentido al considerar, por un lado, que la irrupción de la pandemia generó cambios repentinos en las dinámicas y modalidades de la enseñanza universitaria sobre los cuales es necesario reflexionar para identificar aspectos positivos, problemáticas y aspectos a mejorar; y, por otro lado, al tener en cuenta que el regreso a la presencialidad no será de manera total ni abrupta, y que no volveremos a una normalidad que de por descartada la experiencia de estos últimos dos años, sino que transitaremos una etapa en la cual será necesario combinar las dos modalidades de educación presencial y educación virtual, por lo que se vuelve necesario construir propuestas de enseñanza para ello.

Motivaciones y preguntas de intervención

La pandemia y el bienio de educación virtual en la Facultad de Humanidades de la UNMdP y en todo el sistema educativo, abrió lugar para que determinados debates en torno a las ventajas y desventajas de la modalidad presencial y la virtual en educación superior ocupen el centro de la escena. Alejándonos de posiciones que idealicen la modalidad presencial o que encuentren en la modalidad a distancia como la culpable de los problemas de enseñanza y de aprendizaje, y centrándonos en la potencia de las propuestas didácticas que construyan los equipos docentes ante la posibilidad de avanzar en el inicio de la pospandemia en un sistema bimodal nos preguntamos: ¿Qué aprendizajes nos dejó la experiencia 2020 y 2021 de modalidad virtual? ¿Es la presencialidad la modalidad garante por excelencia de buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje? ¿Es posible sostener prácticas de enseñanza virtuales que enriquezcan la cursada presencial? ¿Cómo repensar propuestas didácticas virtuales que reemplacen algunas

secciones o se complementen con el trabajo en las clases prácticas presenciales a las que estábamos acostumbrados? ¿Qué propuestas podemos construir para el dictado de la cátedra de Problemática Educativa que permitan articular presencialidad y virtualidad?

Objetivos

General

- Construir una propuesta didáctica para la Cátedra Problemática Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el marco de la bimodalidad

Específicos

- Identificar las potencialidades y problemáticas de la experiencia de modalidad virtual durante 2020 y 2021.
- Reconocer las tensiones presentes en la relación entre las modalidades presencial y virtual en función de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.
- Proponer actividades y dinámicas de trabajo que contemplen los desafíos didácticos que la bimodalidad conlleva.

Organización interna

La propuesta de intervención que aquí presentamos se organiza en cuatro capítulos, los tres primeros a modo de fundamentación de la propuesta, mientras que el cuarto contiene las consideraciones didácticas específicas para el abordaje bimodal de cada núcleo temático del programa de Problemática Educativa.

En el capítulo 1 recuperamos, distintas miradas y opiniones en torno a la relación entre presencialidad y virtualidad para la enseñanza en el nivel superior universitario, así como también analizamos a la bimodalidad en tanto representa uno de los desafíos presentes y futuros a partir de la experiencia que los años de educación virtual durante la pandemia arrojaron.

En el capítulo 2, desarrollamos las distintas acciones realizadas por la Facultad de Humanidades para adaptarse al contexto de enseñanza virtual y garantizar la continuidad de las actividades académicas. Además, recuperamos una serie de posicionamientos, programas, medidas y acciones enmarcadas en el regreso gradual a la presencialidad en el ciclo 2022 y la permanencia de la virtualidad.

El capítulo 3, consta de un recorrido descriptivo sobre Problemática Educativa y sus características, la conformación de su programa de estudios y las particularidades de la asignatura. En una segunda instancia, analizamos el proceso de adaptación de la cursada de la

asignatura a la virtualidad teniendo en cuenta las modificaciones realizadas, los logros alcanzados y las dificultades encontradas.

En el capítulo 4, contiene un análisis sobre las características de la cultura digital y las transformaciones ocurridas en las formas de ser, estar y comunicarse de las personas con la presencia de los medios digitales. Consideramos también la conexión de estas transformaciones en el ámbito educativo y establecemos algunos lineamientos pedagógicos que permitan contemplar los aspectos señalados dentro de una propuesta bimodal.

El capítulo 5, es el de mayor extensión ya que conforma el núcleo central de este trabajo, al describir de manera general la estructura de la propuesta de una cursada bimodal para Problemática Educativa. Buscamos allí delinear una mediación didáctica para los cuatro núcleos temáticos de la asignatura en la que articulamos el trabajo de manera presencial en complemento con el trabajo virtual. El abordaje de cada núcleo estará subdividido a su interior al explicitar los objetivos del núcleo, la bibliografía, casos y experiencias propuestos para abordar las distintas temáticas, las consignas con las que la cátedra ha trabajado en años anteriores y la propuesta de intervención realizada con motivo de este trabajo.

CAPÍTULO 1: PANDEMIA Y VIRTUALIDAD, EL DESAFÍO DE LA BIMODALIDAD

Introducción

La pandemia y el paso obligado de la enseñanza del nivel superior a la virtualidad a raíz de las medidas de aislamiento y distanciamiento en Argentina, fundamentalmente durante todo el ciclo lectivo 2020 y la primera mitad del ciclo de 2021, abrieron una serie de situaciones y debates en torno a los medios digitales y su lugar en las prácticas de enseñanza universitaria. La docencia tuvo que reconfigurar sus propuestas previstas para una modalidad presencial a una modalidad a distancia, al tiempo que los estudiantes se adaptaban a esta nueva dinámica junto con las mismas instituciones.

Durante los años mencionados, distintas voces de la comunidad universitaria se alzaron a favor y en contra, con propuestas y con críticas, sobre cuál era la mejor manera de transitar esa etapa de modalidad a distancia mediada por la virtualidad. Aparecieron allí problemáticas vinculadas a la formación de los docentes para el uso de las plataformas educativas digitales y la adaptación de sus clases tradicionales a ese medio, problemáticas de los estudiantes vinculadas con la desigualdad en el acceso al equipamiento y la conectividad necesarias, críticas vinculadas a la potencia de la enseñanza y la calidad del aprendizaje en contexto de virtualidad bajo un reclamo permanente por la vuelta a la presencialidad, siempre y cuando las condiciones sanitarias lo permitieran, como garante de las mejores condiciones para enseñar y aprender en la universidad.

Hacia fines de 2021 y de cara al comienzo del ciclo lectivo 2022, en un momento donde pareciera que la convivencia cotidiana con el virus, a partir de la vacunación y los protocolos de cuidado, comenzaba a permitir la vuelta a la modalidad presencial en las instituciones universitarias, aparecieron también otros debates relacionados al lugar que la modalidad a distancia y la virtualidad tendrán en el futuro cercano dentro de las prácticas educativas universitarias. A partir de la experiencia de los años en los que la modalidad a distancia fue predominante, sus potencialidades y los aprendizajes que nos ha dejado, se ha abierto lugar a la proyección de configuraciones educativas híbridas en las cuáles la educación presencial se combina con la educación a distancia a través de la virtualidad dando lugar a la llamada bimodalidad.

En este capítulo, recuperamos, en primer lugar, distintas miradas y opiniones en torno a la relación entre presencialidad y virtualidad para la enseñanza en el nivel superior universitario. En segundo lugar, analizamos a la bimodalidad cómo uno de los desafíos presentes y futuros a partir de la experiencia que los años de educación virtual durante la pandemia arrojaron.

Debates en torno a la modalidad presencial y la virtualidad

En un informe realizado por el equipo técnico del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior (IESALC) al inicio de la pandemia en abril de 2020, se detallaron cuáles fueron los impactos inmediatos en el sector de la educación superior universitaria, tanto para los distintos actores como para las instituciones y el sistema en su conjunto. Según este informe, en el caso de los estudiantes el impacto más inmediato ha sido que el cese temporal de las actividades presenciales de las universidades el cual los dejó, particularmente a los de pregrado y a los que están por finalizar la secundaria superior y aspiran a ingresar a la educación superior, en una situación totalmente nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo iba a durar con impactos inmediatos sobre su vida cotidiana, los costes soportados y sus cargas financieras y, por supuesto, la continuidad de sus aprendizajes y la movilidad internacional. El profesorado también sufrió importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional de manera inmediata. Hay que tomar en cuenta que no todas las universidades poseían estrategias de continuidad de la actividad docente y, en su ausencia, los contratos temporales podían quedar rescindidos, así como el impacto más evidente sobre los docentes se configuró desde la expectativa, cuando no exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual (UNESCO, 2020).

Este informe fue elaborado en un momento en el que los conocimientos sobre el virus y su desarrollo no abundaban, sin embargo, las consecuencias y transformaciones que sobre la educación superior provocaba eran identificables. Al realizar una mirada retrospectiva, además, buena parte de las problemáticas mencionadas en el informe se mantuvieron con el correr del tiempo en pandemia y a raíz de las medidas preventivas. Pese a estas dificultades las universidades en Argentina tomaron el desafío de poner a disposición su trayectoria, recursos humanos y conocimientos para garantizar la continuidad de sus acciones. Del Valle, Perrota y Suasnábar (2021) analizan cómo las universidades generaron durante la pandemia iniciativas integrales que abarcaron desde los desafíos de la provisión de educación a distancia hasta la investigación colaborativa en el marco de redes globales de conocimiento científico para la búsqueda de vacunas y la continuidad de su función social territorial.

Los autores destacan tres ejes sobre los cuales las universidades trabajaron arduamente y se distinguieron ante el escenario que la irrupción de la pandemia generó. En primer lugar, de cara a la suspensión de clases presenciales, la continuidad del vínculo pedagógico y los procesos formativos se migró de manera rápida a la educación virtual. En segundo lugar, las universidades en Argentina, como actores con un importante anclaje territorial en todas las regiones del país, ampliaron sus capacidades de intervención sociocomunitaria para cumplir

con su función social también desde actividades de investigación, así como también desde diversas y variadas formas de extensión y transferencia de conocimientos producidos por las actividades científicas, tecnológicas y artísticas. En tercer lugar, la internacionalización universitaria fue “sacudida” a partir de la situación de pandemia global, lo que implicó una tarea fina de identificación de estudiantes, docentes e investigadores que estaban en zonas de alta circulación del virus o que habían ingresado al país procedentes de estas zonas y se debían atender (Del Valle, Perrota y Suasnábar, 2021).

Estos tres ejes destacados nos permiten observar cómo las universidades argentinas fueron protagonistas activas dentro de las instituciones que junto a sus comunidades construyeron con iniciativas y políticas para afrontar los desafíos ocasionados por la pandemia. Ahora bien, dentro de las distintas actividades que se desarrollaron desde el ámbito universitario, a los fines de este estudio, nos interesa destacar aquellas que tuvieron que ver con el sostenimiento pedagógico de las prácticas de enseñanza y aprendizaje a distancia de manera virtual. En este caso la respuesta fue variada ya que algunas instituciones contaban con sus propias plataformas Moodle y experiencia en este campo porque poseían plataformas y regulación para el dictado de sus programas bajo esta modalidad. Sin embargo, la mayoría de las universidades utilizaban estas herramientas tan solo como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial (Del Valle, Perrota y Suasnábar, 2021). Un dato ejemplificador de esta relación con la virtualidad lo representa que, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, el 93 por ciento de la oferta educativa en la prepandemia se desarrollaba en forma presencial, mientras que el 7 por ciento restante era virtual. Sin embargo, de ese último porcentaje de oferta educativa, apenas el 37 por ciento correspondía a las universidades públicas (CIN, 2021).

Este cambio obligado de modalidad presencial a modalidad a distancia de manera virtual se produjo a la par que surgieron una serie de debates y cuestionamientos en torno a las dificultades, consecuencias, potencialidades y virtudes que podía desencadenar. En primer lugar, es necesario especificar de qué manera nos referimos a la mediatización virtual de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Briceño y Castellanos (2021) identifican que algunos autores refieren a esta etapa como de enseñanza remota que no puede ser equiparable a la educación virtual ya que, en esta última modalidad, hay un diseño de contenidos disponibles en una plataforma amigable y los cursos pueden ser más atractivos y atrayentes para los estudiantes, además de presentar una ruta de trabajo definida en un ambiente que le facilita el aprendizaje requiriéndose del estudiante un mayor trabajo autónomo. Las clases remotas por su parte mayormente consistirían en encuentros sincrónicos con alguna herramienta

tecnológica que los soporten en las que básicamente el docente replica su enfoque de enseñanza presencial.

Si bien esta diferenciación conceptual mencionada podría resultar atinada, consideramos que invisibiliza los esfuerzos realizados por los docentes en pos de generar recorridos y propuestas didácticas acordes a la plataforma virtual más allá de las clases sincrónicas mediante plataformas de videoconferencia. Es por ello que aquí nos referimos a la modalidad a distancia o educación virtual para referirnos a la modalidad pedagógica predominante durante la vigencia de las medidas de aislamiento que garantizó la continuidad de los estudios.

Ahora bien, como mencionamos este proceso de virtualización educativa dio lugar a una serie de posiciones entre las cuales tomó lugar una línea discursiva que ninguneaba los esfuerzos docentes por garantizar la continuidad pedagógica al punto de hacer referencias al “no hay clases” cuando en realidad las clases continuaban en todas las instituciones educativas mediante canales virtuales, pese a que sus edificios sí se mantuvieran cerrados. Este discurso además conllevaba en sí mismo una idealización de la educación presencial frente a una mirada negativa asociada a la educación virtual. ¿Acaso la incorporación de medios digitales en la enseñanza es incapaz de aportar o potenciar las prácticas de docentes y estudiantes? Maggio (2012) ha demostrado que la situación es la inversa, que los medios digitales pueden ser parte de propuestas educativas innovadoras y que lo central allí es la manera en que el docente incorpora esos medios digitales en sus propuestas.

Sobre la educación presencial, García Arieto (2021) señala que allí también es posible encontrar debilidades dentro de determinadas propuestas, prácticas presenciales poco aconsejables o la despersonalización de esa educación presencial impartida en aulas masificadas. El autor se pregunta “¿Es que la palabra hueca y monocorde de un mal docente presencial en un aula configura valores educativos superiores que los que pueda generar un excelente vídeo y unas actividades de aprendizaje ligadas a ese recurso?” (p.12). De esta manera, comienza a cuestionar la idealización de la presencialidad y recupera los planteos que aluden a que no es viable un aprendizaje sólido que no cuente con la cercanía afectiva entre docentes y alumnos. Ahora bien, que esos vínculos generados en formatos educativos presenciales pueden conformarse como sólidos y rápidos no queda duda, pero igualmente, es posible configurar lazos afectivos, emocionales, a través de la red, aunque hay que saber manejarse en esos entornos para lograrlo. García Arieto (2021) busca con estos razonamientos desandar la idea que busca comparar al buen docente presencial con el mal docente a distancia y que le otorga un valor superlativo a la coincidencia de docente y estudiante en un lugar

material y temporal para que pueda producirse un trabajo relacional, colaborativo, colectivo, etc.

En el mismo sentido, Cannelotto (2020) destaca a la sociabilidad, la interacción, la cercanía del vínculo y el reconocimiento como actividades esenciales para experimentar la comunidad. Pero al mismo tiempo advierte que “así como el aula analógica no nos salvó de profesores que siempre actuaron como si los estudiantes fueran recipientes vacíos a los que llenar, la digitalización tampoco es nada en términos formativos sin la mediación de los profesores” (p.226). Por lo tanto, recuperamos hasta aquí la importancia de la sociabilidad y la interacción que se producen en la modalidad presencial, pero sin dejar de lado que la sola presencialidad no garantiza buenas prácticas pedagógicas, así como la virtualidad tampoco las impide por completo. Lo que aparece en el centro de la escena para analizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje entonces es la tarea del docente y la propuesta que este construya sea en la modalidad que sea.

Ahora bien, si le otorgamos la centralidad a la propuesta que el docente construya para sus clases mediadas virtualmente es necesario indagar sobre cómo se dieron esos procesos de adaptaciones, reconfiguraciones y construcciones de nuevas propuestas para la virtualidad. Este paso abrupto a la virtualidad obligó a los docentes a trabajar a distancia y a partir del uso de plataformas educativas virtuales, redes sociales y medios digitales, sin embargo, no todos los docentes se encontraron preparados o en las condiciones institucionales y laborales necesarias para readaptar los contenidos a enseñar y construir de manera repentina nuevas propuestas didácticas para la virtualidad. Pedró (2020) recupera estas problemáticas y se refiere al Coronateaching, como la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. Es decir, transformar las clases presenciales para la modalidad virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología de enseñanza. Para el autor, estas complejidades además pueden generar la obtención de resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación.

En el mismo sentido, Ruiz Larraguivel (2020) advierte que la problemática más importante en esa adaptación a la virtualidad radica en que la principal referencia al momento de construir las propuestas continúa siendo el salón de clases presenciales, con los mismos métodos de enseñanza, los mismos contenidos que privilegian el conocimiento acabado, formas de aprendizaje basadas en la repetición, evaluaciones apoyadas en exámenes y, sobre todo, en un modelo de enseñanza centrado en la figura del maestro.

En próximos capítulos de este trabajo profundizaremos sobre la mirada didáctica necesaria para potenciar las propuestas didácticas con el uso de medios digitales y las particularidades sobre las que el trabajo en plataformas virtuales requiere prestar atención. Lo que sí nos parece importante destacar de manera inicial, es el desafío que implica construir propuestas para la virtualidad en términos de que para obtener buenos resultados no alcanza con replicar las propuestas y planificaciones pensadas para la presencialidad a través de una plataforma. Finkelstein (2020) lo sintetiza de la siguiente manera:

Para la enseñanza de procedimientos, destrezas motrices y habilidades prácticas en la virtualidad, es necesario que se realice un ejercicio cognitivo que trasciende secuencias mecánicas y rígidas, que incluye una gama variada de formas de organización y manejo de la información, y que se desarrolla en un contexto concreto con la guía de un docente que apoye al estudiante, que solucione sus dudas y formule preguntas que ayuden a la representación mental que sustenta la habilidad práctica (p.5).

Este desafío planteado del paso obligado a la virtualidad con las problemáticas mencionadas en torno a la readaptación de las clases y las propuestas didácticas de los docentes en torno a las plataformas virtuales no sólo generó dificultades, sino que también significó una oportunidad para repensar las propias prácticas de enseñanza. Al indagar sobre la práctica docente, Carlino (2020) destaca cómo este proceso de virtualización y distanciamiento imprevistos dieron lugar a reflexiones en los docentes que quizá hasta ese momento no se habían producido con la fuerza suficiente. La autora recupera una serie de interrogantes obtenidos en entrevistas a docentes que darían muestra de que la tarea docente en contexto de pandemia habría ayudado a problematizar algunas prácticas y supuestos considerados inamovibles:

“¿Podrán los estudiantes acceder a mis clases por videoconferencia, tendrán los medios para ello?”, “¿Debo prever alternativas por si no pueden hacerlo?”, “¿No será excesivamente larga una clase hablada por mí durante una hora?”, “¿Les doy los textos previstos para leer o debo acotar lo que les pido?”, “¿Es posible en estas condiciones abarcar todo el programa o he de seleccionar lo principal para evitar abrumarlos/nos y plantear un imposible?” (p.87).

De esta manera, la alteración de la habitualidad ha desnaturalizado formas consuetudinarias de hacer pensar que permitieron la formación de nuevos interrogantes (Carlino, 2020). En ese marco, una de las reflexiones que el paso a la virtualidad ha permitido tiene que ver con la concepción de la clase en sí misma. Bifano et al (2021) señalan que si bien en el contexto presencial habitual es posible caracterizar con cierta naturalidad en qué consiste una clase y

cuáles son sus límites espacio-temporales, en el contexto de virtualidad su significado se reconstruye. En su investigación hallaron que las definiciones que surgen en torno a una clase virtual se relacionan con el tipo de actividad que desarrollan, los espacios de intercambio que proponen y sobre todo a los tiempos que implican. Allí señalan que hay cierto consenso entre los docentes en que la temporalidad se transforma en relación con la clase presencial:

Parecen tener claro cuándo ocurre el comienzo de la clase: lo vinculan con el momento en que se publican nuevos contenidos, textos o actividades, pero en general no pueden explicitar cuándo termina. Observamos también que los márgenes de la clase se vuelven difusos vinculados a que el trabajo desde las casas no permite separar tan fácilmente la vida personal de la vida profesional (p. 9).

Tanto las dificultades o problemáticas mencionadas como las reflexiones surgidas tuvieron lugar sobre un cuerpo docente en el cual recayó la responsabilidad directa de los procesos de continuidad pedagógica, con independencia de sus situaciones profesionales, las cuales en Argentina se estructuran a partir de contrataciones parciales de baja carga horaria y de pluriempleo, y que debió conjugarse con las propias condiciones de aislamiento (Pérez Centeno, 2020). Vemos aquí cómo también las condiciones institucionales y laborales influyeron de manera directa sobre el contexto en el cual los docentes tuvieron que reformular y adaptar sus clases repentinamente hacia la virtualidad.

Por último, dentro de las situaciones y debates generados en torno a la modalidad educativa a distancia que predominó durante las medidas de distanciamiento social consideramos necesario mencionar cómo esta modalidad expone y puede incrementar las desigualdades educativas ya existentes. La virtualidad pone en evidencia brechas de diferentes tipos a las visibles en la presencialidad: brechas de infraestructura, de conectividad, de posibilidades de usos formativos por parte de docentes y estudiantes de los recursos tecnológicos (Ruiz, 2020). Por lo tanto, se vuelve necesario que para avanzar en cualquier proceso de virtualización de la enseñanza se diseñen y se pongan en funcionamiento políticas públicas que permitan achicar la brecha digital e impedir que la modalidad a distancia se configure en una modalidad que acentúe las desigualdades educativas.

En este mismo sentido, las políticas públicas y el posicionamiento del Estado en la virtualidad de la educación superior resultan necesarios. Del Valle, Perrota y Suasnábar (2021) advierten que ante el auge de la virtualidad que la pandemia generó es necesario que este proceso no sea liderado por el sector privado ya que además la educación virtual tiene un importante potencial democratizador cuando su desarrollo se encuentra guiado por los principios de la Educación Superior como un bien público y un derecho humano.

Los distintos debates y problemáticas recorridas hasta aquí nos permiten reflexionar sobre el contexto que atravesamos actualmente, a inicios del ciclo lectivo 2022, y sobre los próximos pasos que institucionalmente deberán dar las universidades y sus comunidades educativas. Al hablar del contexto y las discusiones que nos atraviesan nos referimos a la necesidad que ha emergido de que la educación virtual continúe, pero que para que sus aprendizajes resulten significativos y de calidad se vuelve necesario repensar los paradigmas educativos, realizar un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico-administrativa (Barrón, 2020). Hemos visto que la modalidad a distancia no consiste en realizar encuentros de clases sincrónicas únicamente imitando la dinámica de las clases presenciales y que la centralidad de una propuesta de calidad se encuentra en la construcción didáctica que el docente pueda realizar con la incorporación de los medios digitales y sus potencialidades.

Nos encontramos ante un escenario en donde, como propone Cannelotto (2020), podemos pensar lo presencial y lo virtual como un todo orgánico y distinguir cuáles son las experiencias imprescindibles y cuáles de ellas pueden ser producidas gracias al aporte de la virtualidad. Es decir, construir un escenario en el que se generen las condiciones para el desarrollo de una bimodalidad en donde la virtualidad con sus potencialidades tenga su propio lugar desde las posibilidades que brinda el uso de medios digitales junto con las buenas prácticas de enseñanza que provienen de la modalidad habitual presencial.

La bimodalidad como desafío de la pospandemia

En el apartado anterior establecimos una serie de debates que nos condujeron hacia la posibilidad de pensar en la construcción de ofertas académicas bimodales como respuesta a la experiencia y las enseñanzas que el período de virtualización de la educación por la pandemia nos dejó. Nuestra intención en las líneas siguientes consiste en poder caracterizar cuáles son las potencialidades que una oferta de este tipo podría brindar, así como delinear algunos aspectos didácticos que resultan necesarios al momento de planificar una propuesta bimodal. Para ello consideramos pertinente comenzar este recorrido a partir de la definición de lo que entendemos por bimodalidad. Esta definición ha variado históricamente y desde una síntesis construida por Floris (2016) encontramos dos formas de entenderla:

1. Una institución educativa es bimodal cuando ofrece idénticas carreras a través de la modalidad presencial y de la modalidad a distancia. En general el estudiante puede optar por cursar en una modalidad o en otra.

2. Una propuesta educativa es bimodal cuando combina ambas modalidades (presencial y a distancia) lo cual supone estrategias sincrónicas (coincidencia temporal en el uso de recursos y espacios, interacción directa) y asincrónicas (actividades que no requieren la conexión simultánea del facilitador y los participantes o de los participantes entre sí, sino que cada quien participa en su propio tiempo y espacio) (p.352).

A los fines de nuestro interés, el cual surge de la combinación de las potencialidades y posibilidades que la virtualidad brinda desde la recuperación de la experiencia vivida durante la pandemia, optamos por referirnos a la bimodalidad desde la segunda definición expuesta. Es decir, al hablar de bimodalidad estamos pensando en la construcción de una propuesta educativa en donde los estudiantes transcurran su experiencia como estudiantes presenciales y como estudiantes a distancia de una manera articulada que recupere las mejores experiencias de cada una de las dos modalidades.

Ahora bien, además de recuperar buenas experiencias educativas presenciales o virtuales la bimodalidad posee otras características que la convierten en un camino a recorrer en pos de reducir las desigualdades educativas. Según Villar (2016) uno de los aspectos más relevantes es la posibilidad que brinda para que numerosos estudiantes puedan continuar sus estudios convirtiéndola en “un instrumento que, a la vez de promover la democratización del acceso a la universidad, puede facilitar el proceso de terminalidad educativa” (p.30). La bimodalidad, en la medida que permite que un porcentaje determinado de la cursada se ofrezca de manera virtual, permite al estudiante organizarse de una manera más flexible abriendo la oportunidad para que, aquellos que por razones de distancia y/o disponibilidad de tiempo para el traslado y la cursada ven complicada o directamente imposibilitada la asistencia a las aulas presenciales, puedan continuar y finalizar sus estudios.

Campi y Gutiérrez (2016) coinciden en que la bimodalidad permite cumplir con demandas sociales emergentes, al ampliar las posibilidades de estudio, fundamentalmente de quienes viven a distancia de las universidades. Los autores, además, reconocen los cambios en las condiciones de vida de los estudiantes que afectan sus recorridos académicos tales como el matrimonio, la maternidad o paternidad, la emergencia económica y una insospechable extensa lista de circunstancias, por lo que la bimodalidad y la consecuente flexibilidad de la asistencia presencial a la cursada puede facilitar la finalización de trayectos estudiantiles muy dilatados y/o el abandono de estudios. De esta manera, la bimodalidad combina instancias virtuales y presenciales, extiende las posibilidades de estudio y da la posibilidad de recuperar a aquellos estudiantes que abandonaron sus estudios (Luna, Steiman y Lastra, 2019).

En síntesis, las ventajas que se destacan de la bimodalidad se relacionan con la posibilidad de romper con las limitaciones temporales y geográficas, pero además de ello pueden también ser una oportunidad para favorecer la consecución de nuevos objetivos en la formación universitaria en cuestiones como la internacionalización, la formación continuada, la accesibilidad para nuevos colectivos y, por último, la cooperación estratégica entre diferentes instituciones educativas (Pallisé et al, 2016). Por ejemplo, el advenimiento de la pandemia y el incremento de la utilización de sistemas de videollamadas y transmisiones online multiplicó la realización de conferencias, paneles, webinars, seminarios u otros formatos que posibilitaron el intercambio entre investigadores, docentes y estudiantes de distintas instituciones a nivel local, nacional e internacional.

Para que estas potencialidades y posibilidades que la bimodalidad habilita se puedan concretar es necesario detenernos nuevamente en la forma en la que la propuesta bimodal se construya. Partimos desde la concepción de que la implementación de la bimodalidad es más que una cuestión de prácticas docentes aisladas (Floris, 2016). La bimodalidad implica necesariamente atender al contexto socio educativo de los destinatarios de la propuesta, de los recorridos académicos estudiantiles, de las condiciones institucionales y tecnológicas que sustenten las propuestas bimodales, así como también la formación y preparación de los docentes para llevar adelante la construcción de dichas propuestas. Estas particularidades se vuelven necesarias de ser atendidas, ya que, dentro de la bimodalidad, el docente deberá promover, guiar y facilitar la construcción del conocimiento sabiendo identificar las mediaciones digitales que le permita la forma más apropiada y amplificadora de lograr sus objetivos pedagógicos (Duch y Nuñez, 2016).

Por estas razones, recuperamos el planteo de Villar (2016) quien sintetiza la complejidad de diseñar una oferta académica bimodal ya que se vuelve imprescindible explicitar las tareas y responsabilidades de los distintos actores involucrados en el proceso educativo; los perfiles y la formación de los docentes, los procedimientos y tiempos administrativos, los objetivos, características y el papel tanto de los materiales didácticos como de los sistemas de evaluación, así como los elementos centrales de los procesos de comunicación que garanticen la adecuada participación de todos los actores del proceso educativo.

La pandemia ha puesto en el centro de la escena a la educación a distancia y la virtualidad, su paso por el nivel superior de la educación no fue desapercibido ni volverá a foja cero las condiciones de enseñanza en la modalidad presencial. Por lo tanto, consideramos que la mediatización digital en las propuestas de enseñanza y la posibilidad de estudiar a distancia continuarán presentes en las ofertas académicas y en los debates de la comunidad universitaria.

Estas transformaciones no reemplazarán a la enseñanza universitaria tal como la conocíamos, sino que abrirán nuevos caminos al enriquecerla con las potencialidades que los medios digitales ofrecen así como ampliarán y democratizarán las posibilidades de acceso, permanencia y terminalidad en la educación superior.

Reflexiones finales

Recuperar las tensiones, problemáticas y potencialidades originadas durante la experiencia de educación virtual en el contexto de aislamiento nos permitió reflexionar sobre las particularidades de la enseñanza en la modalidad presencial y virtual. Consideramos que ninguna modalidad por sí misma garantiza buenas prácticas o una enseñanza de calidad, sino que es la propuesta del docente la que resulte determinante en ese sentido. De todas maneras, también señalamos que ambas modalidades poseen sus potencialidades y sus limitaciones propias.

Ante el contexto sanitario, social y económico que la pandemia ha dejado, la continuidad de prácticas de enseñanza en la virtualidad se convierte en un hecho prácticamente indiscutible. Sin embargo, la manera en qué esa virtualidad se sostenga y la forma en la que se articule con la vuelta a la presencialidad se convierten en objeto de debate y de necesaria reflexión al respecto por parte de las autoridades educativas, los equipos docentes y los estudiantes.

En el corto plazo, la bimodalidad aparece como una opción sobre la cual indagar y en pos de construir un escenario en donde las potencialidades de la virtualidad y la inclusión de medios digitales se articulen con las prácticas de enseñanza presenciales a las que estábamos habituados. Esto será únicamente posible si partimos desde el convencimiento de que la tarea del docente se vuelve central para readaptar y repensar sus propuestas de enseñanza virtual en combinación y articulación con las propuestas para la enseñanza presencial, sin que una sea imitación de la otra, sino a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades en cada caso.

Desde esta perspectiva, es que en este trabajo nos proponemos elaborar una propuesta para la cátedra de Problemática Educativa en la cual poder articular acciones que se desarrollen en el marco de la virtualidad y actividades que formen parte del dictado presencial de la asignatura.

CAPÍTULO 2: LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EL SOSTENIMIENTO DE SUS ACTIVIDADES DE MANERA VIRTUAL

Introducción

Las medidas de aislamiento dispuestas para enfrentar la pandemia implicaron la imposibilidad de continuar con la actividad académica universitaria de manera presencial. Clases, exposiciones, defensas de tesis, actos administrativos, sesiones de órganos de cogobierno, y todas aquellas actividades que definían el cotidiano de la vida universitaria quedaron supeditadas a la virtualidad para poder continuar realizándose.

Mientras que algunos de los debates retomados en el capítulo anterior tenían lugar dentro de la comunidad universitaria y como antesala a las discusiones actuales en relación con la permanencia de la virtualidad en educación superior, desde las instituciones universitarias se llevaron adelante una serie de acciones orientadas a garantizar la continuidad de los estudios y de su funcionamiento habitual. Los distintos cuerpos universitarios, docentes, estudiantes, graduados y personal universitario tuvieron que debatir y ponerse de acuerdo en cómo organizar la continuidad de las actividades administrativas, y de enseñanza, investigación y extensión que la Universidad realizaba.

La Facultad de Humanidades no representó una excepción en ese sentido, sino que llevó adelante acciones que abarcaron desde la sanción de nueva normativa para reglamentar la cursada virtual o poner en funcionamiento el espacio de una plataforma virtual para cada asignatura, hasta diseñar de manera conjunta con el Centro de Estudiantes estrategias de contención y acompañamiento a los estudiantes de las distintas carreras que se dictan en la facultad. El desarrollo de estas acciones que abarcó la coordinación entre distintos actores y el funcionamiento virtual de los espacios de debate y toma de decisión institucionales fueron los que permitieron el desarrollo de una cursada sostenida íntegramente de manera virtual durante todo el año 2020 y gran parte del 2021. La experiencia de estos dos años dio lugar a que, ante el comienzo del ciclo lectivo 2022, autoridades, instituciones y asociaciones que componen el sistema universitario proyecten acciones tendientes a garantizar la continuidad de la virtualidad dentro del cotidiano universitario.

En este capítulo desarrollamos, en primer lugar, las distintas acciones realizadas por la Facultad de Humanidades para adaptarse al contexto de enseñanza virtual y garantizar la continuidad de las actividades académicas. En segundo lugar, recuperamos una serie de posicionamientos, programas, medidas y acciones enmarcadas en el regreso gradual a la presencialidad en el ciclo 2022 y la permanencia de la virtualidad.

Acciones para garantizar la continuidad del funcionamiento de la Facultad de Humanidades en 2020 y 2021

Para indagar sobre cómo la Facultad de Humanidades de la UNMdP atravesó el sostenimiento de sus actividades de manera virtual durante los períodos de vigencia de las medidas de aislamiento y distanciamiento social durante los años 2020 y 2021 es necesario establecer de manera inicial cuáles fueron los marcos institucionales de la Universidad Nacional de Mar del Plata en los cuales se desarrollaron sus actividades. A fin de no perder el año académico desde rectorado de la UNMdP se dispuso una reglamentación marco, la Resolución de Rectorado N° 3226/20, que alentó a las distintas unidades académicas a continuar con sus actividades de enseñanza de manera virtual a través de sus plataformas educativas.

Sobre la base de que la mayor parte de las actividades académicas se encontraban desarrollándose en plataformas institucionales de educación digital y de que resultaba necesario establecer que las evaluaciones parciales y finales podrían realizarse de manera virtual, esta resolución a través de su articulado habilitaba a las distintas Unidades Académicas a reformular sus calendarios académicos, a reprogramar horas de prácticas presenciales, autorizaba a la utilización de estrategias de la educación a distancia para las evaluaciones parciales y finales de las distintas asignaturas con su correspondiente readecuación de los Plan de Trabajo Docente, entre otras cuestiones vinculadas a las mesas de examen o los trámites administrativos. La resolución además contó con un anexo denominado “Protocolo de actuación para el acompañamiento a los procesos de Educación mediados por Tecnologías en el contexto del COVID-19” el cual se orientó a establecer algunas orientaciones para la realización de instancias de evaluación bajo la mediación virtual. la inquietud acerca de la evaluación virtual, considerando que supone diversas instancias y modos de validación y acreditación de saberes.

La sanción de esta normativa marco generó nuevos desafíos institucionales en las distintas facultades que abarcaron desde aspectos pedagógicos hasta administrativos, poniendo en tensión distintos actores frente a esta nueva tarea cómo, por ejemplo, docentes sobrecargados con la demanda del trabajo virtual, estudiantes en reclamo de mecanismos de evaluación adaptados a la nueva situación, personal universitario desarrollando sus tareas administrativas desde sus hogares, y autoridades sin contar con la sesión de los órganos de gobierno para tomar las decisiones.

Estos desafíos fueron atravesados en la Facultad de Humanidades mediante un interesante proceso en el que a la par que se ponía en marcha el dictado de las distintas asignaturas de manera virtual se sucedían las discusiones acerca de cómo reglamentar y evaluar una cursada

con características disímiles a las reglamentadas de manera presencial. Las autoridades de la Facultad de Humanidades trabajaron en la elaboración de un nuevo reglamento especificado para las cursadas virtuales que tomó carácter de normativa oficial al ser publicado como Resolución de Decanato N° 583/20. Esta resolución dio cumplimiento a la RR N° 3226/20, al establecer su adecuación en el ámbito de la Facultad de Humanidades.

Esta resolución da cuenta en sus fundamentos previos de la necesidad de establecer un marco normativo que permitiera llevar adelante las actividades académicas de manera virtual en el contexto de la pandemia, así como también garantizar los derechos de docentes, estudiantes y personal universitario. La normativa representa de alguna manera la construcción de un nuevo equilibrio adaptado a las condiciones del aislamiento y de cursada virtual donde las demandas de los distintos cuerpos fueron contempladas permitiendo garantizar la continuidad de las cursadas.

En su anexo la RD N° 583/20 establece que el Aula virtual de la Facultad de Humanidades (aulafh.mdp.edu.ar), será el sitio oficial de desarrollo de los contenidos y sus propuestas pedagógicas respectivas, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de las asignaturas mientras se establezca la excepcionalidad producida por el aislamiento social preventivo y obligatorio. Para garantizar su funcionalidad, se deja asentado que la Facultad ofrecerá capacitaciones y ayudas específicas en su uso a los docentes y estudiantes. Además, la normativa realiza modificaciones al calendario académico, y fija criterios sobre los PTD, el dictado de los contenidos mínimos previstos y sus posibles modificaciones.

Las pautas de asistencia y regularidad también son revisadas en esta normativa ya que entre las principales cuestiones se establece que mientras las clases se dicten en la modalidad virtual, no se podrá tomar asistencia en actividades tanto sincrónicas cuanto asincrónicas. La regularidad, por su parte, se acreditará con la aprobación de los trabajos prácticos requeridos originalmente en el PTD y de los exámenes parciales o sus respectivos recuperatorios, mientras que se establece una escala de aprobación para los trabajos prácticos.

Con respecto a los exámenes parciales se estableció que no sería posible realizarlos en forma sincrónica y que los equipos docentes deberían administrar los instrumentos de evaluación que consideren adecuados en el marco de lo establecido por la RR N° 3226/20. También se definieron criterios para la realización de las mesas de exámenes finales, así como se fijó que toda cuestión no prevista en la normativa sería resuelta de manera posterior por la Secretaría Académica de manera conjunta con el Departamento correspondiente.

Esta normativa y los nuevos criterios académicos dispuestos para afrontar la cursada virtual dieron el marco a las acciones que desde la gestión de la Facultad de Humanidades llevarían

adelante para sostener sus actividades, especialmente desde la Secretaría Académica de la Facultad. A partir de los informes presentados ante el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades hacia fines de 2020 y 2021, podemos detallar las acciones institucionales desarrolladas por la Secretaría Académica en pos de garantizar la continuidad de las actividades de enseñanza. Allí se especifican las tareas llevadas adelante en materia de puesta en marcha y sostenimiento del Aula Virtual, de realización de las mesas de examen, de la articulación con los Departamentos y con las oficinas administrativas de la Facultad, y de contención e inclusión de los estudiantes necesitados.

De estos informes se desprende el principal desafío que tuvo la gestión de la Facultad a comienzos del 2020 con la puesta en marcha del Aula Virtual. En ese proceso, el primer cuatrimestre de 2020 contó con la apertura de aulas para toda la oferta de las 19 carreras de grado y pregrado, los 13 de seminarios de posgrado y las 71 aulas para el Laboratorio de Idiomas. En suma, este trabajo culminó con 375 aulas visibles, 548 profesores, 22 profesores sin permiso de edición, 3957 estudiantes, 6619 usuarios entre grado, posgrado, investigación, extensión, Laboratorio de Idiomas y Secretaria Académica.

En relación con las políticas de inclusión estudiantil se realizaron acciones de coordinación con el Servicio Social Universitario a través de sus trabajadoras sociales con quienes se llevaron adelante relevamientos del estado de situación socioeconómica de los estudiantes de la Facultad. Asimismo, en el marco del Programa de Discapacidad y Equiparación de Oportunidades de la Facultad se acompañó a docentes y equipos de cátedra para realizar ajustes en las propuestas para los estudiantes con discapacidad.

Por su parte, el Área de Asuntos Estudiantiles dependiente de Secretaría Académica comenzó a funcionar el 1 de marzo de 2020 y ante el pase a la virtualidad desarrolló páginas en redes sociales para compartir información institucional y también para generar una comunicación directa con estudiantes e ingresantes que en este contexto encontraban respuestas institucionales a diversas interrogantes que surgieron en el contexto de suspensión de actividades presenciales en la Facultad. Desde el área se trabajó fuertemente en el acompañamiento a estudiantes en el curso de ingreso y en el seguimiento a los ingresantes que no entregaron la documentación requerida. Además, el Área ha recibido también consultas de estudiantes avanzados por diversos motivos, desde la solicitud de claves para matricularse a las materias como también consultas sobre problemas con el SIU Guaraní o el trámite de finalización de carreras. El contexto socioeconómico complejo que la pandemia generó fundamentalmente sobre los sectores más vulnerables, ya sea por su situación económica como también por el contexto de encierro en que se encuentran, condujo a que esta situación se

aborde en articulación con el Servicio Social Universitario al elaborar una una base de datos con información de estudiantes sin conectividad o sin aparatos tecnológicos que le impidieran seguir estudiando para poder desarrollar políticas tendientes a resolver la situación y tener identificado caso por caso.

Por último, cabe destacar que ya hacia el segundo cuatrimestre de 2021, de cada a un posible retorno gradual a la presencialidad, desde la Secretaría de Coordinación de la Facultad se tomaron medidas en ese sentido. Entre ellas se encontraron la provisión de notebooks y cámaras para ser instaladas en distintas aulas, la especificación de aforos correspondientes a cada una de acuerdo a los protocolos vigentes, y la colocación de mamparas para las oficinas de atención al público en un retorno con turnos programados.

Las acciones destinadas a garantizar la continuidad de las cursadas en la Facultad no fueron realizadas únicamente por las autoridades y equipos de gestión de la institución, sino que desde el Centro de Estudiantes de Humanidades también se desplegaron una serie de iniciativas dirigidas específicamente a la contención y acompañamiento de los estudiantes en el contexto de aislamiento. Por iniciativa de los estudiantes se creó el programa “Coordinar.es” con el objetivo de generar una coordinación entre estudiantes y docentes a través de la articulación entre el Área de Asuntos Estudiantiles y el Centro de Estudiantes. Esta iniciativa permitió articular las diversas demandas planteadas por estudiantes para pensar en acciones que se puedan abordar desde la Secretaría Académica, el Consejo Académico y/o el equipo de gestión a fin de resolver dichas problemáticas.

Además, desde el Centro de Estudiantes se generó la propuesta de “Cursadas Solidarias” la cual consistió en la construcción de grupos de Whatsapp por cada materia de cada carrera con el objetivo de compartir contenido del aula virtual para aquellos estudiantes que no tuvieran buena conectividad o datos para acceder. Desde el Centro de Copiados del Centro de Estudiantes se otorgaron además becas de fotocopias alcanzando a más de 300 estudiantes con becas del 50% y 100% en el valor de la fotocopia.

De esta manera, recuperamos las distintas acciones y esfuerzos realizados por los equipos de gestión de la Facultad de Humanidades y los docentes, estudiantes y trabajadores universitarios que forman parte de ella en pos de garantizar la continuidad del dictado de clases y el funcionamiento de la Facultad de manera virtual. Este trabajo realizado sentó las bases para que de cara a un nuevo ciclo lectivo y de regreso a la presencialidad, la continuidad de la virtualidad en determinadas actividades se convierta en una posibilidad.

Proyecciones institucionales de cara al ciclo lectivo 2022

Las iniciativas puestas en marcha durante 2020 y 2021 por las distintas universidades y sus facultades para garantizar la virtualización de las actividades académicas llevaron a que la temática ocupe la centralidad de las discusiones de cara al ciclo lectivo 2022. Es decir, de qué manera las instituciones universitarias organizarían su regreso gradual a la presencialidad y al mismo tiempo mantendrían asignaturas completas o parte de ellas bajo la modalidad virtual. Esta discusión no se dio únicamente hacia el interior de las facultades, sino que desde distintos ámbitos ministeriales, ámbitos de discusión de rectores y asociaciones se construyeron lineamientos y programas para orientar los pasos a seguir.

El Ministerio de Educación de la Nación se lanzó en 2020 el Plan de Virtualización de la Educación Superior (PlanVES) a partir del conjunto de adecuaciones y modificaciones en las prácticas habituales de las Instituciones Universitarias que conllevó el pase a la virtualidad junto con la oportunidad de dejar capacidad instalada para sostener y dar continuidad a la virtualidad en todas sus funciones sustantivas. Según su fundamentación, la propuesta del PlanVES tiene entre sus objetivos fortalecer las instancias de enseñanza virtual mediante capacitación docente, fortalecer a las instituciones con el software y hardware necesario para dar respuesta a las adecuaciones requeridas en la virtualización de la enseñanza, mejorar la conectividad de docentes y estudiantes, y asegurar la continuidad de actividades de extensión e investigación.

Este plan dirigido a 62 universidades del país tuvo dos ediciones, el PlanVES I ejecutado en 2020-2021 y enfocado en garantizar la continuidad de los espacios de enseñanza y aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria; y el PlanVES II ejecutado en 2021-2022 y orientado al desarrollo de aulas híbridas para fortalecer los procesos de virtualización ya vigentes. Esta segunda edición del PlanVES toma la experiencia universitaria de los años anteriores y está destinada a fortalecer los espacios de formación presencial y remota, a través del desarrollo y la implementación de Aulas Híbridas que permitan garantizar el acceso a una educación innovadora y de calidad.

Por su parte, desde el Consejo Interuniversitario Nacional, en el mes de diciembre de 2021 se realizó un plenario extraordinario en el que se construyó un documento que sintetiza determinados lineamientos de trabajo para el sistema universitario argentino en los próximos años, fundamentalmente centrados en la pospandemia. Allí aparece la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje contemplando las distintas denominaciones de bimodalidad, aulas híbridas, virtualidad o educación remota, cómo uno de los ejes de trabajo principales.

El documento aprobado en la sesión plenaria reconoce que la hibridación a la que pudiera dar lugar las experiencias de virtualidad se abre como una de las estrategias a trabajar en lo inmediato en las universidades, revisando prácticas que pueden planificarse con modelos mixtos de presencialidad y virtualidad. Además, en el texto se identifica la tensión existente entre presencialidad y virtualidad en un contexto de desigualdad en cuanto a conectividad, que puede dificultar la continuidad pedagógica de los estudiantes mientras que, al mismo tiempo, los estudiantes menos favorecidos en términos económicos pueden ver en la virtualidad una opción de mantener su trayectoria, que se vería facilitada por evitar el tiempo de traslado a la universidad, generando mayores oportunidades para cumplir con las obligaciones académicas. Esta tensión, según el documento, implica para los docentes el rediseño de los programas de las asignaturas, una adecuación de las actividades de aprendizaje y una reconfiguración de las estrategias de evaluación, que debieran ser coordinadas y acompañadas desde las instituciones para desarrollar una propuesta coherente y de calidad.

La Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), en su XXXVI reunión plenaria con la presencia de representantes de 30 unidades académicas de universidades públicas de todo el país, también se expresó sobre la virtualidad y el regreso a la presencialidad gradual en el ciclo 2022. El documento resultante de esta reunión plenaria define a la bimodalidad como un instrumento áulico que persistirá en el tiempo pero que requiere de ciertas condiciones de aplicación, como equipamiento, infraestructura, conectividad, asistencia técnica y capacitación. Por lo tanto, concluye en la necesidad de trabajar de manera conjunta en la propuesta de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación, revisando las normativas vigentes y proponiendo miradas prospectivas que garanticen una verdadera inclusión y la plena vida universitaria.

Por último, como una de las acciones institucionales llevadas adelante por la Facultad de Humanidades de la UNMdP, de cara al inicio lectivo 2022, destacamos la creación del Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos en diciembre de 2021. Esta Área dependiente de Secretaría Académica de la Facultad busca fortalecer el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en contextos de pospandemia que insinúan intermitencias entre presencialidad y virtualidad. Entre sus objetivos se destacan proveer asistencia a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la Facultad, producir contenidos y materiales para el trabajo en escenarios pospandémicos, fortaleciendo los recursos y espacios virtuales, y garantizar el soporte técnico indispensable para la ágil gestión de los proyectos y propuestas pedagógicas. El breve recorrido aquí realizado, nos permite identificar cómo desde el Estado y instituciones o distintas asociaciones se ha intervenido y proyectado acciones para que la virtualidad

continúe siendo parte de las modalidades de enseñanza en las universidades. El reconocimiento de que la vuelta a la normalidad no será un “borrón y cuenta nueva” sino que requerirá la integración de algunas de las condiciones dentro de las cuales se dictó clases durante el aislamiento convierte abre un terreno fértil de debate sobre la bimodalidad.

Reflexiones finales

En este capítulo nos centramos en la Facultad de Humanidades y en las acciones que desde la institución se realizaron para sostener el dictado de clases de manera virtual. La pandemia y la condición de aislamiento implicó un pase abrupto a la virtualidad con sus consiguientes complejidades y nuevos desafíos. Tanto el funcionamiento administrativo, académico y de gobierno de la Facultad tuvo que ser reconsiderado y adaptado a las condiciones de aquel momento.

Bajo la normativa marco que se dictó desde la UNMDP, en la Facultad de Humanidades este escenario conllevó a la sanción de nueva normativa que reglamentó el régimen de cursada en la virtualidad, fundamentalmente atendiendo a los criterios de regularidad y promoción, así como se dispuso una serie de iniciativas destinadas a contener a aquellos estudiantes que se veían mayormente afectados por las complicaciones socioeconómicas que la pandemia imprimió. Estas acciones se desarrollaron en el marco de articulación entre las autoridades de la Facultad y los representantes docentes, estudiantes y del personal universitario en los espacios de cogobierno. Además, algunas de estas iniciativas fueron coordinadas de manera conjunta con el Centro de Estudiantes de la Facultad.

La experiencia durante estos dos años sentó las bases para que al planificar el regreso gradual a la presencialidad sea posible la consideración de que se combine la actividad presencial con la virtual dentro del dictado de una misma asignatura. El desarrollo de las aulas virtuales por parte del soporte técnico de la Facultad, así como la experiencia docente en el trabajo en la virtualidad conforman un capital acumulado en el dictado virtual plausible de ser tenido en cuenta.

Las inversiones y acciones ministeriales, así como los documentos expedidos por el CIN, la ANFHE, o la creación de espacios de seguimiento a la virtualidad en la misma Facultad de Humanidades, dan cuenta de la orientación desde los espacios de gestión hacia la continuidad de la virtualidad en las instituciones de educación superior universitario. Quedará por delante abrir los espacios de discusión hacia el interior de las facultades y los equipos docentes a fin de poder construir propuestas que integren a la virtualidad dentro de su modalidad de enseñanza.

CAPÍTULO 3: LA CÁTEDRA DE PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Introducción

Problemática Educativa (PE) es una de las asignaturas que integran el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Forma parte de las materias sugeridas para cursar en el primer año de la carrera por lo que recibe en su gran mayoría estudiantes ingresantes que comienzan a desarrollar su primer vínculo con el mundo universitario luego de finalizar sus estudios secundarios. De esta manera, PE representa el primer contacto de los estudiantes con los contenidos y problemáticas vinculadas al estudio y la investigación en el campo de las Ciencias de la Educación.

El desarrollo de la asignatura articula categorías que desnaturalizan el mundo escolar, el estado y la sociedad desde una mirada crítica del campo pedagógico y desde una rediscusión profunda de cuál es el rol docente, sus dinámicas, sus quiebres y continuidades y cuáles son los nuevos sentidos de la educación, la pedagogía y la intervención social hoy. Se trata de comprender los procesos educativos en su historicidad. Esta mirada no solo nos puede permitir entender aquello que ocurrió sino también comprender e interrogar nuestro presente.

Con la irrupción de la pandemia, PE se tuvo que adaptar como todo el resto de las asignaturas, a un pase a la virtualidad para poder continuar con la cursada hacia abril de 2020. Si bien la asignatura ya contaba con un aula virtual propia en la que se subía el material de clase y en donde se daba el espacio de entrega y realización de algunas actividades de manera complementaria a la cursada presencial, en esta ocasión se afrontó el desafío de generar una propuesta de cursada completamente virtual. Esta virtualización de la cursada de PE significó una experiencia novedosa para quienes formamos parte del equipo docente y un gran desafío en términos de que sabíamos que no alcanzaba con replicar la propuesta presencial de manera virtual sino que teníamos que repensar la selección de contenidos y las tareas a realizar junto con los estudiantes bajo una nueva modalidad con sus propias potencialidades y limitaciones. En este capítulo realizamos un recorrido descriptivo sobre PE y sus características, la conformación de su programa de estudios y las particularidades de la asignatura, para luego analizar el proceso de adaptación de la cursada de PE a la virtualidad.

Contenidos y propuesta de Problemática Educativa

Problemática Educativa (PE) forma parte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, esta carrera, aprobada en el año 1972 en la entonces Universidad Provincial de Mar del Plata, fue cerrada por la Dictadura Militar en 1978. De esta manera, el gobierno de facto buscaba desarticular la producción de contenidos y cancelar las oportunidades de profesionalización en este campo disciplinar de extrema importancia para la construcción de pensamiento crítico y la preservación de la soberanía política de los pueblos.

Luego del retorno a la democracia, el desarrollo del campo continuó en la Facultad de Humanidades en el nivel de grado con el dictado del Ciclo de Formación Docente (OCS1163/98) dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación en los Profesorados de la Facultad. Este hecho permitió el espacio también para la creación de ámbitos de investigación a través del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), desde donde se gestaron una multiplicidad de eventos académicos y publicaciones científicas con reconocimiento nacional e internacional permitiendo un crecimiento fecundo para la investigación educativa.

En un acto de reparación de la historia y la memoria de las víctimas del terrorismo de Estado la Licenciatura en Ciencias de la Educación se reabrió en la Facultad de Humanidades de la UNMdP en el año 2019. En ese contexto, PE cumplió un lugar central al ser la materia del primer cuatrimestre del primer año de la carrera que aborda contenidos teóricos centrales del campo educativo, y recibe a los estudiantes que ingresan nuevamente a cursar la Licenciatura. Los contenidos que PE abarca se vinculan centralmente con núcleos problemáticos de la teoría de la educación desde perspectivas pedagógicas críticas y descoloniales:

El núcleo problematizador es la desnaturalización de la escuela y la narrativa es el instrumento clave desde el cual abordamos ese proceso. La perspectiva crítica; la crítica radicalizada; la crítica de la crítica y la crítica descolonial nos permiten “desarmar” las categorías que han sido consolidadas durante tanto tiempo a través de un proyecto caracterizado como eurocéntrico, patriarcal, blanco y heterosexual. (Proasi y Aguirre, 2017, p.219).

La intención de la cátedra es evidenciar que los procesos sociales y educativos forman parte de la historia no como algo dado o natural sino como parte de construcciones sociales, humanas:

Se propone introducir a los estudiantes a los nudos problemáticos de la educación desde perspectivas pedagógico críticas y descoloniales que son, a la vez, objeto de conocimiento y herramienta de pensamiento. Esta apuesta significa transgredir y desafiar no sólo los discursos sobre lo educativo sino, fundamentalmente las prácticas

como modo de refundar un aprender por el cuerpo (Wacquant, 2005), una pedagogía total e inmanente inscrita en las constelaciones de la afección sensible que pueda competir y rivalizar con otras experiencias de aprendizaje pregnantes del ser docente que pugnan por una comprensión más tecnocrática - e ideológicamente potente pero silenciosa - del rol (Yedaide y Porta, 2017, p.297).

Sobre estos supuestos, de acuerdo a su programa, la asignatura se propone los siguientes objetivos:

- Problematizar la constitución del sistema escolar moderno desde su dimensión socio-histórica a partir de las tensiones y reconfiguraciones contemporáneas.
- Reconocer en la agenda de la educación las perspectivas críticas del campo de la teoría pedagógica teniendo en cuenta las principales líneas de abordaje: el criticismo de la crítica; movimientos sociales y educación, pedagogías descoloniales y pedagogías queer.
- Reflexionar, a partir de experiencias e investigaciones el abordaje de esas teorías en el contexto y comprender las diversas opciones epistemológicas desde las que se reconstruye el campo académico.
- Construir diversas posibilidades de abordaje de los nuevos objetos y los nuevos problemas de la realidad educativa a partir del análisis de diferentes contextos y tramas discursivas.
- Producir otras subjetividades y sentidos que permitan expandir las teorías pedagógicas desde dimensiones autobiográficas, formas de estilos corporales, representaciones y teatralizaciones públicas a partir de piezas performáticas.

Para llevarlos adelante, la materia se organiza en cuatro núcleos temáticos: el primero es aquel que conforma el relato moderno, es decir, los contenidos, principios y misiones que se constituyen en los pilares de la orientación de la escuela moderna y que se denomina “Contextos: Modernidad, Pedagogía y Sociedad. Una dimensión socio-histórica de algunos problemas contemporáneos de la educación”. De acuerdo al programa de la asignatura, los ejes temáticos de este primer núcleo son:

La dimensión socio-histórica de la educación: diferentes modelos de institucionalización. La modernidad y la institucionalización del dispositivo escolar. La educación, el Estado y la convivencia social. La Pedagogía y la modernidad. La educación como política pública. La desigualdad educativa y la fragmentación social. Del sistema estadocéntrico al sistema mercadocéntrico. Estado, sociedad y educación:

en la primera década del nuevo milenio: justicia social y nuevas problemáticas educativas (PTD PE, 2021).

A través de estos contenidos, vemos cómo en el primer núcleo toman forma los debates en torno a la desnaturalización de la escuela desde la comprensión de que las características que conocemos actualmente del sistema educativo y el mundo escolar forman parte de una construcción histórica que atendió a determinados fines, situaciones y objetivos en distintos momentos y contextos diversos. Las relaciones establecidas entre Estado, sociedad y educación, articulan este núcleo en clave de análisis histórico.

El segundo núcleo, “Interseccionalidades. Las teorías críticas de la educación y las culturas en las prácticas educativas”, retoma el debate de las tradiciones pedagógicas, centrándose en las disrupciones producidas a partir de la emergencia de la teoría crítica, la crítica de la crítica, las pedagogías descoloniales y las pedagogías queer. Los ejes temáticos de este núcleo son:

Tradiciones pedagógicas: La escuela tradicional, la escuela nueva y la escuela tecnicista. Debate de su vigencia en la educación contemporánea: Dewey. Democracia, Emancipación y Educación. Abordaje de la educación desde la Teoría social crítica: El debate entre la reproducción y el lenguaje de la posibilidad: la crítica de la educación - los reproductivistas sociales; la crítica de la crítica; las pedagogías descoloniales; las pedagogías queer. Construcción del Otrx. Aportes a la educación de los Estudios Culturales, poscoloniales, descoloniales, feminismos, estudios de género y teoría queer: Los Estudios Culturales, su aporte en la pedagogía crítica. Estudios Poscoloniales y Descoloniales. La epistemología del punto cero. El legado de Fanon y Cesaire en el pensamiento alternativo latinoamericano. Walsh, Quijano, Mignolo. El replanteo del enfoque crítico y el giro descolonial: Puntos de encuentro. Feminismos insurgentes: bel hooks y los otros feminismos; Butler y la performatividad del género; Britzman y la producción de ignorancias. Dislocamientos y nuevos lenguajes en la condición del convivir: otros conocimientos/mundos otros (PTD PE, 2021).

Este segundo núcleo resulta central en la asignatura en tanto comienza a presentarse uno de los ejes que atraviesan transversalmente la propuesta de PE y que refiere al cuestionamiento de lo dado desde las pedagogías críticas, descoloniales y queer. Los privilegios y las desigualdades surgidas por las pertenencias étnicas, geográficas, sociales, económicas o de género son visibilizadas y puestas en discusión en el mundo escolar. En este núcleo, se indaga acerca de “cómo las relaciones de poder y de dominación se inscriben no sólo en los diversos códigos culturales de las instituciones educativas sino también de las sociedades en general, privilegiando a ciertos grupos sobre otros” (Cadaveira, Cañueto y Flores, 2017, p.231).

El tercer núcleo, “Tocar la fibra. Opciones epistemológicas, dolor social y afectaciones en la educación”, centra su desarrollo en otros modos de conocer, ser y saber. Aquí adquiere centralidad la biografía y la narrativa como forma de habitar y narrar otros mundos. El dolor social, la desigualdad frente al afecto y la emoción en educación rompen la linealidad ligada al sufrimiento y la violencia, tanto epistémica como simbólica y nos permite pensar otras opciones epistemológicas que dan sentido a nuestras vidas. De acuerdo al programa, los ejes temáticos que lo integran son:

Opciones epistemológicas: la narrativa como forma de habitar y narrar mundos. Otros modos de conocer, ser y saber. Biografía y Autobiografía. El profesor como intelectual transformador, el activismo y la militancia social. El discurso de la educación hoy: su análisis e interpretación. El dolor social y la desigualdad educativa. Afectos y afectaciones en la Educación. Perspectiva queer (PTD PE, 2021).

En este núcleo la construcción de narrativas por parte de los estudiantes revisitando sus recorridos biográficos y conectados con las experiencias pasadas de su trayecto educativo y las actuales como estudiantes universitarios, representan otra de las marcas distintivas de la propuesta de PE. De esta manera, la construcción de narrativas vivenciales desde sus experiencias pasadas permite “estar inmersos en las sensaciones y las afecciones” y “abre las puertas para “desmontar” lo naturalizado por el sistema escolar a través de la matriz colonial” (Proasi y Aguirre, 2017, p.219).

Finalmente, el cuarto y último núcleo de PE, “Gestos insurgentes. Pedagogías, Performatividades y Corporalidades”, se centra en el ejercicio de producción que implica pensar, crear y producir desde esa herida y nos remite a materialidades y representaciones que dislocan la educación clásica y nos permite pasar a la acción-transformación. Los ejes temáticos que lo componen son:

Pensar, crear y producir desde la herida. ¿Qué es ser contemporáneo? Materialidades y representaciones acerca de lo público en la educación. La erótica en la enseñanza. Del texto a la presencia -de la representación a la acción-. Lo abyecto y el yo. Lo autobiográfico como condición de temporalidades, socialidades y territorialidades. Corporalidades y emocionalidades en la educación (PTD PE, 2021).

En este núcleo, la producción de una pieza performática que permita desde distintos formatos artísticos visibilizar problemáticas educativas contemporáneas, experiencias vividas, y deseos futuros, toma el centro de la escena a través de la recuperación de lo trabajado en núcleos anteriores en conexión con la creación emotiva. La construcción de esta pieza recupera la impronta de acción que promueve la investigación narrativa y representa una invitación a los

estudiantes a “poner el cuerpo” y producir una pieza que puede ser una composición artística o una performance. De esta manera, la performatividad opera como acto vital de transferencia, transmitiendo el saber social, la memoria y el sentido de identidad a partir de acciones reiteradas. Esta pieza puede estar dirigida a individuos, grupos o instituciones de la sociedad que represente un ejercicio de toma de la palabra y de producción cultural. En síntesis, la intención de dicha pieza performática es que los estudiantes puedan dar cuenta, por un lado, de las descomposiciones, dislocaciones y rupturas que ha provocado en cada uno la cursada de Problemática Educativa respecto al hecho educativo Y por otro, la idea es que puedan poner su cuerpo, sus afectos, sus emociones, y sus subjetividades en acto.

Luego de haber recorrido los núcleos temáticos y perspectivas epistemológicas resulta interesante recuperar las palabras de uno de los docentes a cargo de la asignatura que en una entrevista expresó lo que significa para él Problemática Educativa:

Para mí es una entrada al mundo de la Educación, al campo pedagógico, con una perspectiva que no es clásica del campo, sino que lo interrumpe, lo disrumpe y pretende generar otras dinámicas de comprensión que sitúan los problemas educativos contemporáneos desde una dimensión cultural.

Creo que es eso, la amplificación de un campo que históricamente fue percibido, concebido y representado como un campo técnico o como un campo limitado y al que nosotros damos una expansión al articular los diferentes subcampos del campo educativo en conexión con otras disciplinas del mundo social (Yedaide, 2020, p.9).

En lo que refiere a la organización del trabajo de la asignatura, de acuerdo al PTD, en las diferentes situaciones de aprendizaje que PE propone, se busca la recuperación de expectativas y “teorías personales” con el fin de facilitar progresivamente la construcción superadora de las representaciones personales. Se retoman así las diferentes temáticas planteadas desde un mayor nivel de complejidad, provocando la generación de nuevas problemáticas que avanzan sobre los temas presentados en los demás ejes. Los núcleos, ejes y contenidos presentados se organizan en el cursado de la asignatura a través del dictado de clases magistrales, de espacios de discusión y taller en los trabajos prácticos, del trabajo autorreflexivo y de producción individual de cada estudiante, así como el seguimiento y el apoyo particular a aquellos estudiantes que lo necesiten. El trabajo del equipo estará apoyado en la utilización de “experiencias y casos” que permitan analizar determinadas prácticas de enseñanza y que den lugar espacios de debate que potencien la vinculación entre teoría y práctica.

Entre las actividades principales a desarrollar por los estudiantes en las clases teóricas, los trabajos prácticos y el trabajo integrador transversal e integrador en el aula virtual se encuentran

la participación en trabajos de taller centrados en el análisis de bibliografía de la cátedra, la participación en sesiones de discusión sobre temas predefinidos, la elaboración de informes bibliográficos, y la resolución de los trabajos prácticos. Este trabajo tiene lugar no sólo en los encuentros presenciales de cada clase sino también en el aula virtual de la Facultad de Humanidades en la cual desde la cátedra se ha desarrollado un espacio de acompañamiento que implica no sólo la posibilidad de recorrer contenidos de la asignatura, sino también la construcción y entrega de un trabajo integrador centrado en la producción performativa con otros lenguajes.

Desde la cátedra se hace explícito también en el PTD el reconocimiento de que gran parte de su estudiantado lo componen ingresantes a la universidad que recientemente finalizaron sus estudios secundarios por lo que se hace propio algo que dieron en llamar “proyecto de alfabetización académica” que, básicamente “pretende no sólo introducir al alumno a la práctica concreta de la lectura y escritura académica del nivel superior, sino también en la práctica propia del campo de la Educación” (PTD PE, 2021).

Sobre la evaluación, el programa de la cátedra se posiciona de la siguiente manera: El campo de la evaluación es complejo y controvertido, ya que en él se conjugan cuestiones didácticas con prácticas políticas que atentan, por lo general, contra las posibilidades de generar propuestas de enseñanza y de aprendizaje potentes. A esto se suma la impronta tecnocrática propia de la gestión de los aprendizajes en la educación formal, que tiende a reproducir una racionalidad dañina si no se promueve la reflexión, el pensamiento crítico y la evaluación de las decisiones sobre la propia evaluación, su grado de intimidad con la enseñanza, y las formas y recursos que adopta. Proponemos complejizar el abordaje de la evaluación a través de la trascendencia del sentido común, la revisión de las creencias o teorías implícitas de los sujetos y la trama de sentidos implicados en el uso de esta categoría (PTD PE, 2019)

Desde allí, y en el marco de la normativa vigente en la Facultad de Humanidades, la materia posee un régimen promocional y un régimen con examen final. El régimen promocional requiere la asistencia al 75% de las clases teóricas y el 75% de asistencia y aprobación de los Trabajos Prácticos, además de que cada estudiante debe aprobar el 75% de los Trabajos Prácticos que la cátedra solicite para su resolución y debe aprobar los dos exámenes parciales escritos e individuales (o sus respectivos recuperatorios) con una nota no menor a 6 (seis) puntos promedio. El primer parcial recuperará los contenidos de los Núcleos 1 y 2. Mientras que el segundo parcial se centrará en la elaboración de un ensayo que recupera la bibliografía de los núcleos de contenidos desarrollados junto con la lectura de una novela. La calificación

numérica final se compone de las obtenidas en los dos exámenes parciales y una nota que dé cuenta del trabajo realizado en los trabajos prácticos, en el trabajo integrador y en la producción de la pieza performática.

Para el régimen con examen final, se requiere el 75% de asistencia y aprobación de los Trabajos Prácticos, y la aprobación del 75% de los Trabajos Prácticos que la cátedra solicite para su resolución. Además, cada estudiante debe aprobar los dos exámenes parciales escritos e individuales (o sus respectivos recuperatorios) con una nota no menor a 4 (cuatro) puntos, a partir de allí estará habilitado para rendir el examen final en la mesa correspondiente.

La adaptación a la virtualidad

Al igual que todas las asignaturas del Departamento de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, Problemática Educativa tuvo que readaptar su cursada a la virtualidad a partir de las medidas de aislamiento dispuestas por la pandemia. Desde el equipo docente de la cátedra se vieron en la necesidad de resignificar la propuesta, acondicionar las actividades a la virtualidad y a repensar nuevas formas de acercamiento y acompañamiento a los estudiantes. Devoto (2020) identifica cinco motivaciones sobre las cuales se organizó la propuesta de PE en el marco de la pandemia y la virtualidad:

La primera, hacer lazo: reponer el vínculo pedagógico en el marco de una “política de cuidado” (RIDDHH-CIN, 2020) y de una “ética del cuidado” (Porta y Bazán, 2020), desde una perspectiva de derechos, frente a la emergencia sanitaria. La segunda, compartir la carga: resignificar los acuerdos al interior y al exterior del equipo docente para sostener(nos) en la tarea. La tercera, hibridar: trascender la virtualidad para acompañar, también por otros medios, a todos/as los/as estudiantes. La cuarta, hacer de la crisis oportunidad: conectar los contenidos con la actualidad -por otra parte, ineludible para construir junto a las/os estudiantes un diálogo auténtico que permitiera recobrar una necesaria perspectiva de futuro. Por último, hospedar: generar en la virtualidad un entorno amigable y, en la distancia, una interacción “amorosa y hospitalaria” (Skliar, 2008) que posibilitara la consecución de los otros propósitos (Devoto, 2020, p.92).

Desde estas motivaciones que permitieron construir una propuesta con atención a las situaciones particulares que atravesaban los estudiantes y desde una perspectiva de derechos para garantizar la continuidad de la cursada, se establecieron nuevos lineamientos en el marco del Plan de Contingencia Académica sancionado en la RD N° 583/20 ya descrita en apartados anteriores. Sobre estos nuevos lineamientos se fundaron las actividades de la cátedra basadas

en una modalidad virtual y asincrónica. Esta modalidad incluyó: Visionado de clases teórico-conceptuales que permitan el abordaje de los contenidos a desarrollar; Participación en debates teóricos y prácticos de casos de investigación mediante los recursos interactivos que ofrece el campus virtual; Participación y discusiones a partir de Foros Debates de la asignatura; Análisis crítico de películas, conferencias y entrevistas y su integración a las diferentes temáticas; Resolución y aprobación de Actividades Prácticas individuales/grupales; Presentación de Trabajos de avance o parciales en sesiones de discusión. Análisis e interpretación de documentos, reportes de investigación, informes, artículos periodísticos de actualidad en relación a situaciones socio educativas locales, regionales, nacionales e internacionales (PTD PE, 2021).

Tal como señala Devoto (2020), cumplir con los nuevos requisitos que la construcción de una propuesta totalmente virtual para la cursada de PE requería, implicó también establecer acuerdos hacia adentro y hacia fuera de la cátedra:

Hacia adentro, supuso rearticular el equipo docente (profesores/as, auxiliares y adscriptos/as), democratizar aún más las decisiones, reasignar funciones, delegar tareas y, sobre todo, reposar en los otros/as. Hacia afuera, significó estrechar vínculos con diversos actores de la facultad (Departamento, Secretaría Académica) para instrumentar los medios que nos permitieran, a pesar de las dificultades, llegar a todos/as (p.92).

Dentro de esta modalidad, la dinámica de cursada adoptada por Problemática Educativa consistió en la grabación de clases teóricas y teórico-prácticas que, para garantizar el acceso asincrónico de todos los estudiantes, se pusieron a disposición de manera semanal en el aula virtual de la Facultad de Humanidades. Este hecho supuso para los docentes encontrarse ante una situación fuera de lo habitual, dictar toda una clase frente a la cámara de su computadora sin que nadie lo esté escuchando en ese momento ni pudiendo intercambiar ideas. Estas grabaciones eran acompañadas de presentaciones en Power Point que sintetizaban las ideas principales presentadas y facilitaban su seguimiento. Aquí los docentes tuvieron que adaptar su propuesta ya que la duración de las clases en la virtualidad no podía tener la misma extensión que en la presencialidad donde hay espacios de trabajo grupal, debates e intervenciones de los estudiantes.

Estas clases fueron acompañadas por lecturas obligatorias y sugeridas también semanalmente, las cuales quedaban a disposición en formato pdf en el aula virtual. Además cada semana se les solicitaba a los estudiantes la realización de actividades prácticas que fundamentalmente consistieron en la participación en foros de debate pero que también incluyó la entrega de producciones escritas de mayor extensión en un archivo de procesador de texto. Por parte de

los docentes, se realizaba semanalmente la construcción de los espacios necesarios en el aula virtual. Para ello era necesario editar con anticipación los foros, los agrupamientos de estudiantes por comisión, la carga del material de lectura y la configuración de espacios de entrega de producciones en caso de que fuese necesario.

La participación en foros dentro de aulas virtuales buscó sustituir de alguna manera el intercambio que ocurre en una clase práctica presencial al construir un espacio en el cual los estudiantes pudieran realizar intervenciones breves con sus propias palabras. Las entregas en formato escrito coincidieron con selecciones de consignas de lo que en la modalidad presencial conformaban los Trabajos Prácticos. En este caso, en vez de trabajar con un único trabajo práctico, para facilitar el seguimiento a través del aula, las consignas de los trabajos prácticos habituales que se llevaban adelante en la presencialidad fueron divididas y propuestas a los estudiantes como consignas semanales.

En lo que a la evaluación refiere, además de tener en cuenta el recorrido realizado en la participación de las actividades semanales, la asignatura contó con dos instancias de parciales de realización domiciliaria. La primera orientada a la recuperación de los contenidos trabajados en los primeros dos núcleos temáticos de la asignatura, mientras que la segunda se orientó a la escritura de un ensayo en el cual se articularon los contenidos trabajados en los núcleos temáticos siguientes junto con la lectura de una novela.

A modo de cierre de la cursada, se le solicitó a los estudiantes la creación de la pieza performática habitual en la materia para la cual pudieron trascender el formato escrito y trabajar con producciones artísticas en formato audiovisual. Dentro del aula virtual se generó un padlet en el cual los estudiantes pudieron compartir las producciones realizadas que comprendieron desde la escritura de poemas hasta la puesta en escena de una producción audiovisual filmada desde sus hogares.

Por supuesto que los intercambios en los encuentros presenciales y las presentaciones de las distintas producciones no tuvieron lugar en esta modalidad virtual. Para intentar suplir esas instancias durante el cuatrimestre se pusieron a disposición encuentros sincrónicos optativos en las instancias previas a los parciales así al finalizar la cursada para compartir las piezas performáticas. Devoto (2020) describió el acontecer de estos encuentros de la siguiente manera:

Los esporádicos encuentros sincrónicos optativos, a través de plataformas de streaming o videollamada, fueron ocasiones para recuperar todo lo velado por la prevalencia del registro escrito: la voz, la mirada, los rostros y el lenguaje gestual. También contribuyó a ese fin la presentación del “trabajo final” que, como es costumbre, consiste en la producción de una pieza performática cuyo propósito es articular los conceptos y

sentires del tránsito por la asignatura; una apuesta epistemológica que explora formas otras de conocer con un significativo compromiso del cuerpo, la palabra y la imaginación. Las producciones volcadas en diferentes soportes tecnológicos pusieron verbo, carne y drama a aquello que no hubiera sido dicho de otro modo, resignificaron el cuerpo como territorio de exploración pedagógica y recogieron el valor de la palabra cuando, en su enunciación, manifiesta su potencia performática (Austin, 1955) (p.94).

Como hemos visto hasta aquí, en esta dinámica construida para la modalidad virtual algunas de las actividades se vieron reformuladas, especialmente la entrega de los trabajos prácticos que fueron suplantados por la participación en foros, las evaluaciones y la construcción de la pieza performática. Si bien los resultados de la cursada han sido satisfactorios en términos de poder garantizar la continuidad de los estudios, observamos algunas dificultades dentro de las dinámicas ocurridas en los foros propuestos ya que, por ejemplo, los estudiantes realizaban sus intervenciones pero no solían recuperar las intervenciones de los demás compañeros. Al mismo tiempo, una dinámica frecuente resultaba aquella en la que el estudiante intervenía en el foro pero luego no volvía a reintervenir o leer las intervenciones que realizaban sus compañeros de manera posterior a la suya. Por su parte, la extensión de las respuestas para garantizar una lectura posible en el foro requiere un poder de síntesis elevado que complejiza la intervención de los estudiantes en algunos casos.

En cuanto a la tarea docente, el foro también presenta la complejidad de realizar una devolución personal como podría ser una respuesta a un comentario en una clase presencial siendo las intervenciones docentes comentarios generales o en los que se agrupaban una serie de respuestas. Además, en la entrega de trabajos escritos evidenciamos dificultades en la escritura académica. No sólo en la manera de citar y dialogar con los autores, sino en la manera de estructurar ideas, establecer relaciones, darle un hilo conductor a las producciones, o diferenciar opiniones personales de análisis que incorporen bibliografía, entre otras dificultades. El contexto de virtualidad le otorgó una complejidad mayor a la posibilidad de abordar las particularidades de la escritura académica al no poder dialogar con fluidez sobre los aspectos a trabajar en ese sentido.

Pese a estas dificultades, la reformulación realizada para adaptar la cursada de Problemática Educativa a la modalidad virtual dejó una experiencia interesante en términos de poder identificar aspectos que potenciaron el trabajo durante el cuatrimestre, así como otros que se complejizaron al no contar con los encuentros presenciales. De esta manera, se conforma un punto de partida desde el cual comenzar a pensar y proyectar las características de una cursada que deberá combinar ambas modalidades en un regreso paulatino a la presencialidad.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos presentado la asignatura Problemática Educativa, objeto de la propuesta de intervención didáctica del presente trabajo. Esta materia, pilar dentro del primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, representa el encuentro inicial de los estudiantes con discusiones y problematizaciones en torno al campo educativo. Identificar a las características de la escuela y el sistema educativo como parte de construcciones históricas, así como reconocer la existencia de desigualdades sociales, de género, económicas y culturales en ese proceso histórico y sus resultados, forman parte de los cuestionamientos iniciales que PE propone. Desde las pedagogías críticas, descoloniales y queer, la asignatura problematiza las relaciones desiguales de poder en el ámbito educativo.

Durante la pandemia el dictado de la asignatura se realizó de manera virtual por lo que se realizó una adaptación de la cursada de tal forma de poder darle continuidad pese la distancia. En ese proceso se revisaron las pautas de evaluación y requisitos de aprobación de la asignatura de acuerdo a la nueva normativa sancionada por la Facultad de Humanidades, así cómo también se reconfiguraron las actividades y entregas de los trabajos prácticos de cada unidad, así como se potenciaron las intervenciones en foros y la entrega de trabajos escritos. Dentro de esta adaptación, la asignatura conservó una de sus marcas distintivas, la confección de una pieza performática a modo de cierre integrador de la cursada. Los estudiantes lograron construir de manera remota piezas comunicacionales en articulación con problemáticas abordadas en los distintos núcleos de la materia, que luego fueron compartidas en el aula virtual.

De esta manera, el recorrido realizado por la asignatura en su adaptación a la virtualidad se convierte en el punto de partida desde el cual proyectar una propuesta bimodal. La experiencia del dictado de dos años de virtualidad permite recuperar las potencialidades y problemáticas surgidas durante 2020 y 2021 en el marco de la cursada virtual.

CAPÍTULO 4: CULTURA DIGITAL, ESCUELA Y FORMACIÓN SUPERIOR

Introducción

La adopción de la modalidad virtual durante la pandemia implicó que docentes y estudiantes interactuaran a través de plataformas educativas, redes sociales, o diversos canales de mensajería. En algunos casos, la realización de actividades incorporó el uso de aplicaciones que permitieron la realización de producciones por parte de los estudiantes en distintos soportes. Ahora bien, consideramos que la utilización de estos medios digitales en la modalidad virtual o bimodalidad no supone únicamente un cambio de soporte, sino que la utilización de plataformas educativas, aplicaciones y redes sociales implica también sumergirse en las características y dinámicas propias de la cultura digital.

Múltiples transformaciones han tenido lugar en relación con la concepción y percepción del tiempo, el espacio, la circulación y el acceso a la información, entre otras. Al mismo tiempo, la presencia de distintos dispositivos ha reconfigurado la manera de vincularse entre las personas, así como también se han modificado los roles clásicos de la comunicación entre el emisor y el receptor, tendiendo a construir prácticas con mayor participación e inmersión de los usuarios, ofertas amplias y atomizadas. El ámbito educativo y la escuela en particular, no han sido ajenos a estos cambios, instituciones que continúan articuladas fuertemente bajo los principios de la escuela moderna se ven interpeladas por nuevos hábitos y dinámicas que conforman un desafío tanto para la gestión institucional, como para las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Por la cátedra de Problemática Educativa transitan estudiantes que serán futuros científicos y profesores del campo educativo por lo que consideramos que de manera previa a la proyección de una propuesta didáctica para la bimodalidad es necesario ampliar el análisis realizado en capítulos anteriores sobre las características de la cultura digital. Asimismo, las transformaciones ocurridas involucran directamente al ámbito educativo en general y al formativo en particular.

Es por ello que en este capítulo desarrollamos, en primer lugar, un análisis sobre las transformaciones que se han producido en el marco de la cultura digital sobre las formas de expresión, comunicación e interacción a través de las redes sociales, plataformas y aplicaciones. En segundo lugar, recuperamos algunos lineamientos de política educativa que nos permiten reflexionar sobre el marco pedagógico para la construcción de una propuesta bimodal.

Cultura digital y educación¹

“La tecnología hoy remite mucho más que a la novedad de unos aparatos, a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín-Barbero, 2017, p. 29). Esta frase nos invita a pensar las transformaciones sociales y culturales ocurridas en la sociedad a partir del lugar que las tecnologías han tomado en la vida cotidiana. Es decir, no sólo se han constituido como un conjunto de herramientas que proveen facilidades en el acceso a la información y nuevas maneras de comunicación, sino que han construido nuevos entornos en los cuales se producen las interacciones humanas (Burbules y Callister, 2001). Tal es así que hoy en día, prácticamente todas las acciones son o pueden ser mediadas por aplicaciones o plataformas a las cuales accedemos desde los smartphones u otros dispositivos.

Para los estudiosos de la cultura digital estas tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios (Gitelman, 2008). En ese marco, hacemos propia la elección de Dussel (2012) quien retoma a Manovich (2006) para adoptar el concepto de “nuevos medios digitales” para referirse a:

Aquellos medios de comunicación que se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de su información a bits, esto es, unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana (Dussel, 2012, p.206).

Estos nuevos medios ya se encuentran presentes en nuestra cotidianeidad y, cada vez con mayor intensidad desde comienzos de siglo. Si bien pueden identificarse como viejos medios aquellos que conformaron la base comunicacional de los siglos XIX y XX como el periódico, la televisión o la radio, las fronteras sobre lo nuevo y lo viejo no resultan tan taxativas, sino que lo que importa es el diálogo y las redefiniciones entre ambos a partir de las transformaciones digitales (Gitelman, 2008).

Ahora bien, las transformaciones ocurridas en las tecnologías siempre van acompañadas de una multitud de otros cambios en los procesos sociales y pautas de actividad. Por lo tanto, la tecnología no es sólo la cosa, sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica, la forma en que la gente piensa y habla sobre ella, así como los problemas y expectativas cambiantes que genera (Burbules y Callister, 2001). En contraposición a versiones extremas de la informática

¹ En este apartado retomamos el desarrollo argumentativo construido en nuestra investigación doctoral, en la cual analizamos el alcance de las políticas públicas nacionales de formación en ejercicio con inclusión de medios digitales en el período 2011-2015 (Marchetti, 2020). La realización de este estudio nos condujo a construir de manera previa una indagación sobre las transformaciones que se han producido en el marco de la cultura digital y el uso cotidiano de las tecnologías, de la cual compartimos algunos pasajes.

que sostienen que son las tecnologías las que provocan los cambios en las relaciones sociales, adherimos al análisis de Tedesco (2009) quien sostiene que la evolución de las tecnologías responde a los requerimientos de las relaciones sociales y no viceversa. Reconociendo la relación dinámica entre ambos factores, el autor destaca que “el rol activo en estos procesos está en las relaciones sociales, en los seres humanos y no en los productos” (Tedesco, 2009, p.48). En el mismo sentido, Baricco (2019) señala la necesidad de invertir las lógicas de análisis sobre las transformaciones digitales y sus fenómenos sociales, ya que “pensamos que el mundo digital es la causa de todo y tendríamos, por el contrario, que leerlo como lo que probablemente es, o sea, un efecto, la consecuencia de una determinada revolución mental” (Baricco, 2019, p.35). Podríamos pensar entonces que el mundo contemporáneo se expresa en modos de representación cultural dinámicos que movilizan diversidad de discursos y que nos interpelan de forma permanente. Así, la “revolución digital” produjo profundas mutaciones que “nos sitúan transitando un nuevo paradigma cultural” (Finocchio, 2014, p.18)

Son múltiples las caracterizaciones que han sido utilizadas para identificar esta etapa signada por las transformaciones en las relaciones sociales y características culturales con el avance de las tecnologías y el advenimiento de internet desde comienzos de siglo. Rivas (2019) pone el énfasis en la cantidad de tiempo que destinamos a interactuar en el universo digital y se refiere a la existencia de una “ciudad digital” donde depositamos de manera creciente nuestro tiempo. Para Baricco (2019) somos testigos privilegiados de una revolución digital posibilitada por una revolución mental que ha habilitado una inteligencia capaz de generar nuevos modos de transcurrir y habitar el mundo. Esta revolución digital comienza a “sedimentar cierto modo de estar en el mundo, representaciones mentales, movimientos lógicos que no se conocían, propone una idea diferente de orden y de contacto con la realidad” (p.73). En su desarrollo, Baricco (2019) identifica la existencia de un “ultramundo”, una copia digital del mundo que permitió a los seres humanos comenzar a moverse con libertad en todas las direcciones, organizar la información en infinidad de criterios, y todo esto en tiempos increíblemente rápidos, cambiando así de manera irreversible el formato del mundo.

La conjunción entre el mundo real y el mundo virtual es denominada por Tascón (2018) como realidad mixta, una combinación permite crear nuevos espacios en los que interactúan tanto objetos y/o personas reales como virtuales. Por su parte, Ierardo (2018) supone la existencia de una “tecnorrealidad” donde ya nada queda por fuera de los hilos de la tecnología inalámbrica:

Tecnorrealidad es la vida ya inseparable de los dispositivos interconectados; vivimos dentro del magnetismo de las pantallas o entre ellas, alrededor de datos, archivos,

aplicaciones, flujos de noticias y entretenimientos, o los magníficos logros de las disciplinas emergentes (Ierardo, 2018, p.10).

En definitiva, de lo que no quedan dudas, es que tanto la ciudad digital (Rivas, 2019), el ultramundo (Baricco, 2019), la realidad mixta (Tascón, 2018) o la tecnorrealidad (Ierardo, 2018), nos interpelan acerca de la configuración y existencia de un nuevo espacio que habitamos, que atraviesa nuestra cotidianidad y donde lo digital ocupa un lugar fundamental. Este nuevo espacio que nos ofrece la cultura digital posee sus contradicciones en relación con las posibilidades que habilita frente a las consecuencias que acarrea. Desde finales de la década de 1990 distintos intelectuales abrazaron la promesa utópica de Internet como una fuerza democratizadora. Pero la erosión de la privacidad hizo que la era de la inocencia quedara atrás al quedar al descubierto:

La expansión del “estado de vigilancia” y el papel que jugaba un grupo limitado de grandes corporaciones dedicadas al negocio de la comunicación digital. La ironía estaría en que las mismas tecnologías de información y comunicación (TICs) que permitieron a los individuos organizar manifestaciones contra el Estado, también posibilitarían que los gobiernos espieran a sus ciudadanos (Cobo, 2016, p.15).

En este desplazamiento a la mediación online de la vida se consolida también una mayor eficacia en la invasión y control de nuestro tiempo y deseo por parte del poder económico capitalista y sus intereses de generación concentrada de más utilidades (Ierardo, 2019). Actualmente las grandes plataformas tecnológicas son a su vez los monopolios que dominan el mundo, particularmente el llamado “Club de los Cinco” integrado por Google, Microsoft, Facebook, Apple y Amazon. Zuazo (2018), analiza cómo estas empresas ostentan un poder tan grande y concentrado que tienen la capacidad de poner en juego el poder, el equilibrio del mercado, así como las libertades y derechos de las personas. La autora señala la existencia de una época de “tecno-imperialismo” caracterizada por tres fuerzas que se combinan:

La primera es económica, con plataformas tecnológicas que se alimentan de un capital financiero que genera cada vez más desigualdad. La segunda es cultural, en forma de la fe del tecno-optimismo. La tercera es política y sostiene que el Estado ya no tiene nada que hacer para definir nuestro futuro tecnológico, sino que de esos se tiene que encargar una nueva clase de emprendedores con su propio talento innovador (Zuazo, 2018, p.22).

Más allá del carácter que le otorguemos a este nuevo contexto que nos rodea y si pretendemos caracterizarlo a partir de las oportunidades a las que abre o desde las consecuencias que genera, lo que resulta innegable es que las formas en las que nos comunicamos e interactuamos han cambiado y afectan directamente a las relaciones que se producen en el interior de la sociedad.

La revolución digital de la que hablamos lleva consigo transformaciones que operan sobre las formas de percepción, lenguaje, sensibilidad y escritura. La acumulación de información, la velocidad en la transmisión, la superación de las limitaciones espaciales, la utilización simultánea de múltiples medios (imagen, sonido, texto) son, entre otros, los elementos que explican la enorme fertilidad de cambio que presentan las tecnologías.

Convivimos con una mutación que ha comenzado a trastornar nuestra experiencia del tiempo pues “liquida la concepción moderno-hegemónica de un tiempo en secuencia lineal ininterrumpida” (Barbero, 2017, p.25). Las tecnologías han producido, en los modos en que el tiempo se concibe y reestructura, ciertas rupturas que dan cuenta de una cultura simultánea de lo eterno y de lo efímero, así como de la instalación de un tiempo distinto que no se encuentra sometido necesariamente a los imperativos del reloj. El tiempo lineal ya no es el dominante y ha dado paso a un tiempo no medible ni predecible, atravesado por la velocidad y fugacidad de las comunicaciones, simultáneo, atemporal, sin principios ni finales, ni consecuencias (Lion, 2009).

Las formas de comunicación también se han visto alteradas, Scolari (2008) encuentra cinco elementos que tienden a repetirse en los distintos análisis: la digitalización referida al tipo de material que subyace a la comunicación y que a partir de la transformación tecnológica permite la reducción de textos a una masa de bits que puede ser fragmentada, manipulada, enlazada y distribuida; la reticularidad, entendida como el intercambio de “muchos a muchos”; la hipertextualidad, con estructuras de texto no secuenciales; la multimedialidad a partir de la convergencia de medios y lenguajes de distintos tipos; y la interactividad, configurada por la participación activa de los usuarios. Para el autor, estas características dan lugar a la comunicación hipermediática, “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (Scolari, 2008, p.113).

Maggio (2018), por su parte, recupera la noción de “inmersión” de Rose (2011) quien ofrece una perspectiva interesante al señalar que la tecnología está cambiando los modos de narrar. Internet no es lineal gracias a la hipertextualidad y no sólo es interactiva, sino intrínsecamente participativa e inmersiva. La inmersión es un rasgo que atraviesa las series de televisión y otras expresiones de la literatura y el cine contemporáneos, la publicidad y los juegos en línea. Así, esta cualidad participativa da lugar a la expansión de las narrativas y las comunicaciones y abre a la inclusión del concepto de “narrativa transmedia” para reflexionar y caracterizar la dinámica de las comunicaciones y las formas de narrar.

Este concepto tiene dos rasgos que lo caracterizan: expansión narrativa y cultura participativa. Según Scolari (2016) por una parte, una narrativa transmedia es un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas, pero las narrativas transmedia también se caracterizan porque una parte de los lectores no se limita a consumir el producto cultural, sino que se propone ampliar su mundo narrativo con nuevas piezas textuales.

Al mismo tiempo, las nuevas formas de narrar habilitan nuevas formas de leer esas narrativas. Para ello, Albarello (2019) propone el concepto de lectura transmedia como una evolución o complejización de la lectura digital, puesto que en las pantallas no sólo leemos distintos tipos de textos, sino que también consumimos imágenes, sonidos videos, videojuegos, etc. La lectura transmedia es entonces “un tipo de lectura inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos y de soportes, que a su vez se hibrida con las prácticas de producción o prosumo del lector” (Albarello, 2019, p.166).

Las características y contextos de desarrollo que la cultura digital de la que formamos parte nos ofrece, y que hemos recorrido en este apartado, imprimen nuevos desafíos para el ámbito educativo. La escuela, las universidades y los distintos ámbitos de enseñanza se encuentran atravesados por las transformaciones en las formas de vincularnos, de comunicarnos, de expresarnos, de ser y estar en el mundo. Es por ello que consideramos que en el marco de la producción de una propuesta de enseñanza bimodal en donde la virtualidad, como eslabón fundamental de la cultura digital, ocupa un lugar de centralidad debemos reflexionar sobre cómo incluir las tensiones descritas anteriormente dentro de los programas formativos.

En síntesis, incluir plataformas educativas virtuales, actividades con aplicaciones o redes sociales y el dictado de clases a través de videoconferencias, no implica únicamente un cambio de soporte, sino que conlleva una serie de desafíos pedagógicos en pos de construir una propuesta didáctica que contemple y tense las características de la cultura digital.

Hacia una pedagogía de la virtualidad en la bimodalidad

Si consideramos que la cultura digital modifica las formas de ser y estar en el mundo y de vinculación y expresión entre seres humanos en general y entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa en particular, el trabajo docente, su formación y los saberes dominantes también se verán modificados. Ante este escenario, De Marco (2020) señala que es necesario “construir saberes pedagógicos que atiendan estas problemáticas y colaboren en construir propuestas educativas y estrategias didácticas que dialoguen con los códigos de sociabilidades actuales” (p.303). Coincidimos con este planteo y nos preguntamos qué aspectos son necesarios recuperar de la cultura digital para reconocer las nuevas

necesidades y dinámicas de interacción y producción de conocimiento, al mismo tiempo que se las problematiza.

Al indagar sobre la experiencia de la pandemia y los dos años de virtualidad plena, recuperamos los debates surgidos entre los docentes bonaerenses y los espacios formativos, ya que dentro de documentos de trabajo y producciones académicas brindados por la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires hallamos lineamientos que proponen un camino interesante a transitar.

Desde estos documentos se propone la adopción de una pedagogía de la virtualidad en referencia a una pedagogía que se apropie de los medios digitales y que ponga en el centro las formas en cómo se recrean los vínculos entre docentes y estudiantes a través de los medios digitales. Esta perspectiva pedagógica demanda un doble abordaje:

Por un lado, es menester una concepción que permita comprender el escenario socio-técnico contemporáneo y su influencia sobre los procesos de subjetivación, la participación en la cultura y en el espacio público. Por otro lado, es necesaria una reflexión que considere la especificidad material del conjunto y de cada uno de estos medios: de los dispositivos tecnológicos, pero también del software, es decir, los programas, las apps, las redes sociales, las plataformas (Montero, Carabajal y Díaz, 2021).

Apuntar a este doble abordaje de la pedagogía de la virtualidad conlleva a considerar la especificidad de los nuevos lenguajes y cómo estos ponen en cuestión la definición de alfabetización que está en la matriz letrada de la escuela. Por lo tanto, de acuerdo a esta propuesta, se vuelve pertinente considerar simultáneamente una enseñanza de las imágenes que vaya, por ejemplo, desde la fotografía y el cine a la historieta y los videojuegos, sin descuidar las redes sociales y el streaming, y problematice sus redes de relaciones. Una pedagogía que piense la especificidad de los soportes, los códigos y las convenciones sin descuidar la consideración de los procesos de producción, circulación e interpretación que tiene lugar en el contexto de regímenes de visualidad particulares que los condicionan.

Recuperamos estos lineamientos brindados por la Dirección de Educación Superior de la DGCyE, ya que consideramos que reflexionar en clave de una pedagogía de la virtualidad nos permite ampliar la mirada al momento de construir una planificación para la bimodalidad. Elaborar una propuesta didáctica desde la pedagogía de la virtualidad no consistirá únicamente en reemplazar un pizarrón por un power point, o una clase presencial por una videoconferencia a través de la plataforma Zoom, sino que implicará fundamentalmente habilitar el análisis de las transformaciones en las formas de comunicarnos e interactuar en el marco de la cultura

digital y conducir los caminos hacia la producción y las formas de expresión a través de distintas aplicaciones y plataformas que articulen distintos lenguajes.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos recorrido las posibilidades y tensiones que, a partir de la presencia de dispositivos móviles, conectividad y la proliferación de redes sociales, aplicaciones y plataformas, se han generado en las formas de comunicarse, producir y expresar ideas y conocimiento. Como mencionamos, lo que se modifica en definitiva es la forma de ser y estar en el mundo de las personas a partir de su interacción en ese mundo digital que toma existencia en paralelo al mundo físico.

Cambios en la forma de leer, de narrar, de combinar texto, sonido, imágenes fijas y móviles, cambios en la concepción temporal, en la atención o en las formas de consumir determinados contenidos, se hacen presentes en nuestra vida cotidiana. El ámbito educativo y la escuela no son ajenos, sino que se encuentran atravesadas por estas transformaciones. En ese contexto, advertir estos cambios se vuelve central para los docentes y los científicos de la educación, ya que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y de vinculación entre estudiantes y docentes se ve afectada.

La construcción de una propuesta didáctica bimodal para Problemática Educativa nos conduce necesariamente a reflexionar sobre el lugar de la virtualidad en esa bimodalidad. Consideramos que ese lugar no se reduce a un cambio de soporte o al reemplazo de una clase teórica presencial por una virtual, sino que implica contemplar las transformaciones en las formas de expresión y construcción del conocimiento mencionadas.

Es por ello que adoptamos la perspectiva de la pedagogía de la virtualidad como síntesis de nuestro interés por tener en cuenta, por un lado, las transformaciones socio-técnicas ocurridas por el avance tecnológico y la proliferación de dispositivos, y, por el otro, las nuevas dinámicas presentes en las distintas aplicaciones y plataformas que permiten habilitar nuevos formatos de producción. Todo esto bajo una mirada analítica crítica sobre los riesgos y las tensiones que las fórmulas algorítmicas construidas a partir de información datificada generan en los usuarios. El desafío será entonces, contemplar estos aspectos transversales de la pedagogía de la virtualidad en la construcción de una propuesta didáctica bimodal.

CAPÍTULO 5: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA BIMODALIDAD

Introducción

El capítulo que presentamos a continuación representa el núcleo principal de la intervención pedagógica propuesta como trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria. Como hemos adelantado, nuestro interés se centra en presentar una propuesta de abordaje bimodal para la asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Problemática Educativa. La construcción de esta propuesta se realiza tomando como referencia la experiencia en el dictado de PE durante muchos años de manera presencial complementado con el uso del Aula Virtual de la Facultad de Humanidades y la experiencia de los últimos dos años de manera totalmente virtual. Se busca recuperar lo trabajado por el equipo de cátedra en pos de articularlo en una propuesta que contemple ambas modalidades.

El programa de la asignatura, junto con su estructura habitual de organización de las clases teóricas, prácticas y teórico-prácticas formará parte de una reestructuración que permita crear una nueva modalidad en el dictado de la materia. Las clases prácticas en particular, a partir de su bibliografía obligatoria y la selección de experiencias y casos desde los cuales se problematiza los contenidos seleccionados de cada núcleo del programa, serán objeto de la construcción específica de nuevas mediaciones didácticas que contemplen el uso de las posibilidades que la virtualidad, las aplicaciones y las plataformas educativas brindan.

Hemos analizado también en capítulos anteriores la importancia de la propuesta didáctica que realice el docente al momento de articular la enseñanza con medios digitales. En ese sentido, consideramos necesario de manera previa dejar establecidos los criterios desde los cuales concebimos la relación entre los medios digitales, incluidas las plataformas educativas, y la educación superior.

Es por ello que en este capítulo, en primer lugar, describimos de manera general la estructura de la propuesta de una cursada bimodal para Problemática Educativa en función del programa de la asignatura, sus objetivos y las distintas instancias que propone. En segundo lugar, desarrollamos una propuesta para los cuatro núcleos temáticos de la asignatura en la que articulamos el trabajo de manera presencial en complemento con el trabajo virtual a través de la plataforma que la Facultad de Humanidades dispone.

Estructura general de la propuesta

El planteo de la propuesta se enmarca en la Resolución de Rectorado N° 146 dictada en febrero de 2022 la cual anuncia las condiciones del regreso a la presencialidad. El artículo 2 de esta

RR determina que cada Unidad Académica podrá complementar la presencialidad con modalidades y formatos pedagógicos que contemplen estrategias híbridas entre modalidad virtual y presencial. Desde allí es que proponemos una articulación que dé lugar a la bimodalidad de Problemática Educativa desde la modificación de su esquema de clases teóricas y prácticas. La intervención consiste básicamente en modificar la condición de presencial de las clases teóricas para pasarlas a la modalidad virtual, mientras que las clases prácticas continúan presenciales, pero con una mayor dedicación al trabajo en el aula virtual.

Clases teóricas

Las clases teóricas se dictarán de manera virtual en encuentros sincrónicos a través de plataformas de videoconferencia. En estos encuentros el docente podrá dictar su clase acompañado por presentaciones audiovisuales que complementen su exposición. Los intercambios entre el docente y los estudiantes representan un aspecto central en los procesos de enseñanza y de aprendizaje por lo que se fomentará que se generen espacios para ellos a través de la plataforma. Si bien la clase puede grabarse y quedar disponible para aquellos estudiantes que no puedan coincidir en los horarios estipulados es necesario que se ofrezca al menos una doble banda horaria para tender a garantizar que la mayoría de los estudiantes que cursen la asignatura puedan asistir de manera sincrónica a los teóricos.

El encuentro sincrónico afianza los vínculos pedagógicos y los hace sentir más cercanos. Sin embargo, Marés (2021a) advierte también las complejidades que plantea desde la ruptura de la intimidad y la privacidad del hogar y de la irrupción de lo doméstico, hasta la “llegada” a los estudiantes de la misma manera en que se hace en las clases presenciales con circulación de la palabra e intervenciones de los estudiantes. Por eso, hay que tener en cuenta que lo sincrónico tiene que ser usado en momentos puntuales y que se debe justificar el porqué de coincidir todos al mismo tiempo. Es por ello que se sugiere que los encuentros sincrónicos sean originales, que no se extiendan demasiado, que posean dinamismo, y que presente distintos formatos y lenguajes que permite la función de “compartir pantalla”.

Por otra parte, que el teórico de PE sea virtual aliviana la carga horaria y económica de traslado a la universidad de los estudiantes, así como también evita el hacinamiento en las cursadas. Es de público conocimiento la situación de crisis de espacios que afecta al Complejo Universitario Manuel Belgrano en general y a la Facultad de Humanidades en particular, viéndose en muchos casos imposibilitada de disponer de aulas que alberguen con comodidad a los más de 150 estudiantes que inicialmente comienzan la cursada de PE.

De todas maneras, a fin de poder estrechar los lazos entre el docente y los estudiantes y mejorar la organización y los canales comunicacionales, tanto el primer encuentro de presentación de

la asignatura como el último encuentro de cierre de la cursada se realizarán de manera presencial. Asimismo, la realización del primer parcial de la asignatura también se realizará de manera presencial en el horario de clase del teórico. El resto de las entregas y evaluaciones se realizarán a través del aula virtual de manera asincrónica.

Clases prácticas

Las clases prácticas no verán afectada su dinámica de trabajo fuertemente ya que continuarán siendo de manera presencial. En este caso resulta más importante aún garantizar una amplia variedad de horarios y comisiones para que los estudiantes puedan asistir ya que son de carácter obligatorio. En este caso, la innovación que la intervención propuesta contempla es diversificar y aumentar la participación y la realización de actividades por parte de los estudiantes en el Aula Virtual. Dentro de la perspectiva de la pedagogía de la virtualidad que describimos en el capítulo anterior se buscará contemplar distintos lenguajes y usos de aplicaciones que los medios digitales posibilitan así como problematizar ciertas características de la cultura digital.

Esquema tentativo

La combinación planteada entre virtualidad y presencialidad nos permite establecer un cronograma posible para las clases teóricas, las clases prácticas y las entregas a realizar a través del aula virtual. Se tomó como referencia la duración de 14 semanas para la cursada de acuerdo a cronogramas del dictado de la materia de años anteriores.

	Teórico	Práctico	Actividades	Textos Prácticos
Semana 1	Presencial	Presencial TP 1		TP N°1 GRINBERG y LEVY (2009) GVIRTZ, ABREGÚ y GRINBERG, S (2007)
Semana 2	Virtual	Presencial TP 1		TP N°1 DEL CUETO (2006) REDONDO y THISTED (1999)
Semana 3	Virtual	Presencial TP 1		TP N°1 FELDFEBER, M y ANDRADE OLIVEIRA, D.

				(2016) MAGLIAVACCA, A. REMOLGAO, M. URRICELQUI, P. (2016)
Semana 4	Virtual	Presencial TP 2	Entrega TP 1 (A.V.)	TP N°2 APPLE, M (1996) GIROUX, H (2018)
Semana 5	Virtual	Presencial TP 2		TP N°2 FREIRE (1985) FREIRE (2005)
Semana 6	Virtual	Presencial TP 2		TP N°2 QUIJANO (2000) LANDER (2001) WALSH (2014)
Semana 7	X	X	Parcial presencial (Teórico)	
Semana 8	Virtual	Presencial TP 2		TP N°2 PORTA Y YEDAIDE 2017 GRACIA TRUJILLO 2015 YEDAIDE, MM. RAMALLO, F. PORTA, L. (2019)
Semana 9	X	Presencial TP 3	Recuperatorio presencial (Teórico) Entrega TP 2 (A.V.)	TP N°3 WALSH (2007) PORTA y RAMALLO (2018) PORTA, RAMALLO y BOXER (2019)

Semana 10	Virtual	Presencial TP 3		TP N°3 PORTA, L, AGUIRRE, J y RAMALLO, F (2018); PORTA y RAMALLO (2018)
Semana 11	Virtual	Presencial TP 3		MORGADE, G y ALONSO, G (2008) MORGADE, G (2016) KAPLAN, C (2016)
Semana 12	Virtual	Virtual	Entrega TP 3 (A.V.)	
Semana 13	X	Presencial	Presentación Pieza Performática (Práctico) Entrega Ensayo (A.V.)	
Semana 14	Encuentro presencial de cierre		Entrega Recuperatorio Ensayo (A.V.)	

Sobre la base de este esquema en los próximos apartados desarrollaremos una propuesta de intervención en clases prácticas para cada unidad que expanda el uso del aula virtual e incorpore una mirada crítica sobre las tensiones de la cultura digital.

Aula virtual

El aula virtual de la Facultad de Humanidades está construida sobre la plataforma Moodle. La misma posee espacios para todas las asignaturas y actividades de grado y posgrado desarrolladas en la Facultad. Las características de esta plataforma permiten principalmente poner a disposición de los estudiantes la bibliografía de estudio a través de la carga de archivos,

la presentación de imágenes y videos que pueden formar parte de recursos en ciertas actividades o las grabaciones de clases de los docentes, la incrustación de links que redireccionen a otros sitios, así como la creación de foros de debate e intercambio. El aula virtual también posibilita la creación de espacios de tareas para que las entregas de determinados trabajos prácticos o instancias de evaluación puedan ser realizadas de manera virtual.

Núcleo 1: Contextos

En distintos pasajes de este trabajo hemos mencionado que la construcción de una propuesta didáctica para la bimodalidad de Problemática Educativa no se produce sobre el vacío, sino que busca recuperar y readaptar propuestas de trabajo realizadas durante años anteriores en el dictado presencial de la asignatura. En ese sentido, en este apartado y en los siguientes que corresponden a un abordaje por núcleos temáticos de PE, recuperamos de manera inicial los objetivos, bibliografía y casos seleccionados, y consignas de trabajo práctico con los cuales se trabajó durante la cursada 2021. En el caso de la bibliografía los textos son presentados en el orden en el que son abordados durante la cursada.

Objetivos

- Reconocer las relaciones entre la modernidad, pedagogía y sociedad.
- Identificar la institucionalización del dispositivo escolar y la construcción de la educación como una política pública en la jerarquización social de la modernidad.
- Problematizar la institución escolar desde su dimensión socio-histórica moderna y sus tensiones respecto a las prácticas educativas contemporáneas.
- Problematizar los cambios producidos en las últimas décadas en relación al sistema educativo argentino, la desigualdad, la fragmentación y las políticas educativas.
- Reflexionar, a partir de experiencias e investigaciones, sobre la complejidad que asume la relación entre Estado, Educación y Sociedad en contextos socio-históricos y contemporáneos.

Bibliografía de lectura obligatoria

Grinberg, S. Levy, E. (2009): “Pedagogía, Currículo y Subjetividad: entre pasado y futuro”, UNQUI, Bernal.

Gvirtz, S; Abregú, V; Grinberg, S (2007). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía, Buenos Aires, Aique.

Redondo, P. y Thisted, S. (1999) “La escuela en los márgenes” (143-188) en Puiggrós, A.: En los límites de la educación. Rosario. Homo Sapiens.

Del Cueto, C, (2006) “Socialización infantil en countries y barrios cerrados” (2006) En: Carli. S (comp.). La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping . Buenos Aires, Paidós.

Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (2016) “Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas” Revista del IICE. 39(1), pp. 7-10

Migliavacca, A. Remolgo, M. Urricelqui, P. (2016) “Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo” Revista del IICE. 40(2), pp. 67-82.

Casos y experiencias

- Historia de la escuela no tan común, cap. 4.

Link: http://youtu.be/039sjCKE_mk

Realizado por el Área Educación de la FLACSO Argentina Dirección: Inés Dussel. 2013. En este video se revisa esta historia desde la óptica de tres historiadores de la educación, y se proponen testimonios de quienes asistieron a la escuela en distintos momentos del siglo XX.

- Rioplatenses - Juana Manso.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=opUg653fEck&feature=youtu.be>

- El plan Conectar Igualdad

Link: <http://youtu.be/AxVpHZnWQsc>

Es un documental realizado por la Universidad Nacional de Rosario con el apoyo del Ministerio de Educación de la Nación. Está basado en el Seguimiento y Evaluación del Programa Conectar Igualdad llevado a cabo durante el año 2011 por la Universidad Nacional de Rosario en las provincias de Corrientes, Entre Ríos y Santa Fe.

- Caminos de tiza (1 y 2).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4PrN7KImWfE>

Realizado por la TV pública en 2015 es una entrevista: a FELDFEBER, M, el video es una síntesis de todo lo que queremos decir en este práctico:

Consignas Trabajo Práctico N°1

1. Revise las categorías, autores y casos de la clase. Luego, lea el siguiente fragmento, tome las frases en negrita y amplíe el concepto o categoría utilizando al menos un texto trabajado para cada caso.

La noción de dispositivo, (...) remite a formaciones históricas. De manera que las formas que asume un dispositivo pedagógico sólo pueden comprenderse en el seno de determinadas relaciones sociales, históricas . De modo tal que, por ejemplo, la creación de un currículo nacional, obligatorio para la formación de todos los jóvenes adquiere sentido y puede entenderse sólo en determinado momento histórico cuando,

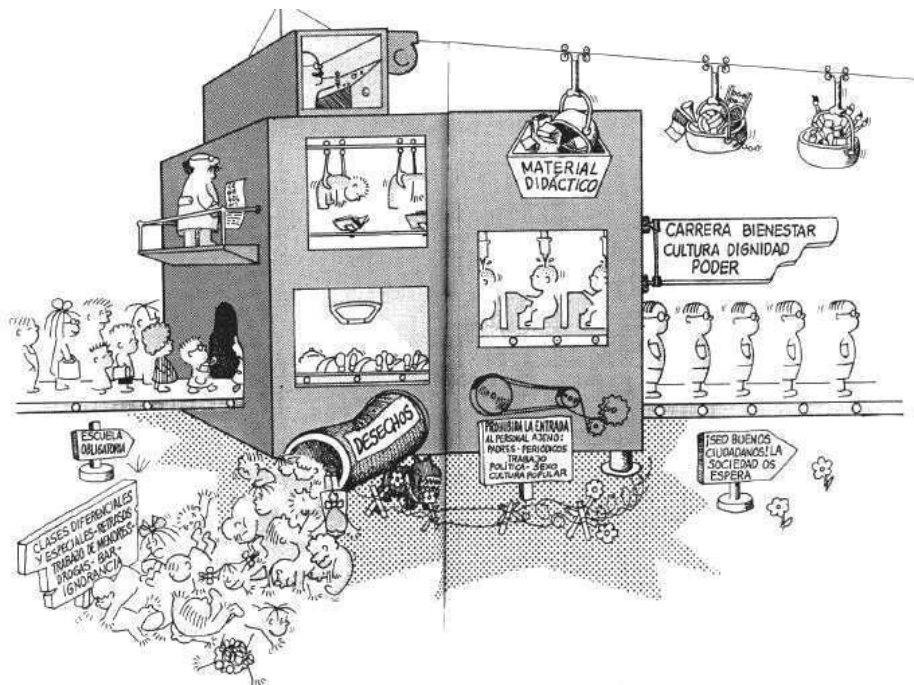
por ejemplo, la idea de la formación del ciudadano adquiere especial preeminencia. De hecho, en otras sociedades la formación había asumido otras maneras, y si esto vale para el pasado también vale para el presente y, por supuesto, para el futuro. (Grinberg, S. 2009:17)

2. Explique y fundamente la siguiente cita textual a partir de los aportes de al menos dos autores vistos y analizados en las clases prácticas. Relacione dicha cita con al menos un caso visionado durante el práctico. Justifique su elección.

Las escuelas, que en su momento fueron construidas con un fuerte mandato igualador, se ven atravesadas, y por momentos desbordadas por los efectos de las políticas que desigualan y diferencian. Así, las instituciones educativas quedan frecuentemente con la única expresión del Estado en la periferia conformándose la propia escuela cómo última frontera de lo público (Redondo y Thisted, 1999: 146).

3. A partir de lo visto en el trabajo práctico realicen junto a sus compañeros de comisión un comentario interpretativo sobre la siguiente imagen. En él deberán dar cuenta de las lecturas y experiencias abordadas en las clases prácticas y teóricas.

La máquina de la escuela. 1970



Propuesta de intervención

Este es el primer trabajo práctico de la asignatura y representa los momentos iniciales en los que los estudiantes comienzan a ejercitar la escritura académica que contiene la articulación de los contenidos trabajados en la bibliografía obligatoria, con fragmentos de otros textos, el

visionado de casos y sus reflexiones personales. De allí que las primeras dos consignas resultan centrales para dar lugar al ejercicio de la escritura.

Sin embargo, consideramos que la consigna 3, en la cual se propone el análisis de manera escrita de una imagen a la luz del abordaje de la bibliografía obligatoria, posibilita interactuar con otros lenguajes. En este caso, consideramos que la imagen propuesta es potente en tanto permite abordar distintas problemáticas asociadas a la relación entre escuela, sociedad y Estado pero que su abordaje podría realizarse a modo de intervención de la imagen, rompiendo con la lectura lineal de un escrito y abriendo a la incorporación de distintos recursos. La consigna posible podría ser la siguiente:

A partir de lo visto en el trabajo práctico realicen una intervención sobre la siguiente imagen. En ella se buscará la incorporación de breves reflexiones propias que articulen las lecturas abordadas, el enlace a materiales audiovisuales, notas periodísticas, podcast, imágenes, infografías, etc. El objetivo de la intervención será problematizar la imagen original propuesta en el sentido de las lecturas y experiencias abordadas en las clases prácticas y teóricas a través de la incorporación de distintos recursos y análisis. Para la realización de la intervención se recomienda el uso de la plataforma Thinglink².

Esta plataforma de tecnología educativa permite alojar audio, video y enlaces enriquecidos directamente en las imágenes. A través de su uso, los estudiantes podrán construir un recorrido con las imágenes intervenidas que recupera las características que potencian los materiales didácticos digitales. Entre ellas, la ruptura de la linealidad, al correrse de la secuencialidad heredada de la cultura letrada en términos tradicionales, para comenzar a pensar en “modo reticular”, es decir, ligado a la idea de red interconectada y con múltiples nodos; las miradas múltiples, para que las voces de los y las estudiantes se incluyan, estén contempladas en los materiales o exista una interpelación a ellas como parte del recorrido propuesto y los sentidos que se construyan; y la multimodalidad, es decir, la combinación de diversos modos semióticos, tales como textos, imágenes estáticas (fotografías, gráficos, ilustraciones, etc.), imágenes en movimiento (video, animaciones) y/o audio (música, sonidos, podcast) (Marés, 2021).

Núcleo 2: Interseccionalidades

Objetivos

- Comprender las relaciones entre la educación, culturas y pedagogías.

² <https://www.thinglink.com/es/edu>

- Comprender y analizar la educación desde la diversidad y el interculturalismo crítico.
- Explorar alternativas pedagógicas desde el lenguaje de la posibilidad y la emancipación.
- Reconocer los rasgos y referentes de la teoría social crítica en educación, analizando categorías relevantes de su producción desde las pedagogías críticas y del Sur como proceso de reflexión, resistencia y acción en la práctica.
- Reconocer los aportes de las pedagogías descoloniales y queer para la educación como práctica cultural.

Bibliografía de lectura obligatoria

- Apple, M (1996) “Educación, identidad y patatas fritas” en Política cultural y educación. Madrid. Morata.
- Giroux, H (2018) Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. Revista de Educación Facultad de Humanidades Año 9 N°13 . 13-19.
- Freire, P. (1985): Pedagogía del oprimido. Ca. 2 Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005) Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido (Primera Parte). México, Siglo XXI. pag. 11 a 28
- Porta, L y Yedaide, MM (2017) “Una narrativa de lo descolonial para el vecindario” En su: Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata, EUDEM.
- Quijano, A (2000).Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Buenos Aires, Argentina. p. 246.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Gracia Trujillo, (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. Educ. Pesqui, 41(1), pp. 1527-1540.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2017). Una narrativa de lo descolonial para el vecindario En. Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata, EUDEM.

Yedaide, M. M., Ramallo, F., Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias. *Revista de Educación*. 18(4), pp. 115-129

Casos y experiencias

- IMPA “La Fábrica” Documental Semillas (2009) IMPA, fábrica recuperada. Ciudad Cultural.

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=iHi1s-X2vLg&feature=share&list=PLFMpI2djpWuFiOc8wp0qrDyeU7BEI3pzY>

- Uso mis manos, uso mis ideas. Dir. Colectiva, Mascaró cine americano. Dir. Documental 1973 Raúl Rodríguez. Orientación en educación popular: C. Korol & Pallavicini.

Link: <https://youtu.be/R7xcUj9ZNHw>.

- Links de interés en la página de la Facultad de Cs. Sociales de la UBA / Observatorio Social de Fábricas Recuperadas y Autogestionadas (OSERA). Fecha de consulta 5/2015:

http://www.webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/Links_9.html

Consignas Trabajo Práctico N°2

1. *Consigna A: Fundamenta en un texto de no más de 700 palabras la relación entre el relato de Apple y los conceptos de Blanquedad, capitalismo, educación, relaciones coloniales de poder y opresión.*

Consigna B: Fundamenta en un texto de no más de 700 palabras la importancia que H. Giroux y la pedagogía crítica le otorgan a lxs docentes en tiempos oscuros o tiempos neoliberales.

2. *Luego de la lectura de la bibliografía y el visionado de los casos propuestos les solicitamos que:*

-Seleccione el titular de una nota periodística, una viñeta, una fotografía, una impresión de pantalla, o una publicación de instagram, twitter, facebook u otra red social.

-Justifique su elección a la luz del marco conceptual de la pedagogía crítica en general y de Freire en particular, y uno de los casos propuestos.

¿Qué interpretación crítica puede realizarse de la fuente compartida? ¿Qué relaciones pueden establecerse con la teoría crítica y los aportes de Freire? ¿Cómo puede ser analizada desde ese marco teórico?

3. *¿Cómo podemos definir a las pedagogía(s) descolonial(e)s? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las pedagogía(s) descoloniales(s) y el artículo “Una lucha silenciosa y silenciada”, escrito por Silvia Grinberg, Eliana Bussi y Eduardo Verón para la Revista Anfibia? Disponible en: <http://revistaanfibia.com/cronica/una-lucha-silenciosa-silenciada/>*

Tenga en consideración alguna de las siguientes categorías: “colonialidad del poder, del ser

y del saber”; “*epistemología del punto cero*”; “*modernidad*”; “*capitalismo y descolonialidad*”.

4. *Consigna A: Observe el video “Vestido Nuevo” Cortometraje LGBT. A partir del visionado del corto responda en un escrito de aproximadamente 400 palabras ¿Qué podría enseñar la Pedagogía Queer en este contexto del COVID 19?*

Link al video: https://www.youtube.com/watch?v=56_MEVyEnQE&t=1s

Consigna B: Luego del comentario, les proponemos explorar otros registros para la participación en el Foro. Compartan un audio, video, una imagen intervenida, un collage, una canción, una poesía, o una narrativa (esta última, de una experiencia pedagógica que hayan vivido como docentes o como estudiantes) que implique una producción personal queer en relación a lo visto en la clase teórica y la lectura de los textos de la clase práctica de poder raza/etnia”.

Propuesta de intervención

El Trabajo Práctico N°2 originalmente contiene en su consigna 1 el trabajo con material bibliográfico y la elaboración de de textos escritos a partir de determinados conceptos, en su consigna 2 recupera noticias y posteos de redes sociales en articulación con la bibliografía y su posterior elaboración de un texto escrito, mientras que en su consigna 3 recupera un artículo periodístico sobre el cual desarrollar un texto escrito de articulación con la bibliografía. En función de la intención por ampliar los formatos posibles de producción que superen la escritura lineal en el marco de la cultura digital, nos parece necesario incluir modificaciones en la consigna 4.

Esta consigna recupera una producción audiovisual a partir del visionado de un cortometraje, lo cual nos parece interesante, pero luego continúa con la presentación de consignas que apuntan a producciones escritas. En este caso proponemos incluir dentro de la consigna 4 la elaboración de un podcast que nos permita trabajar desde el formato auditivo, incluir las voces de los estudiantes en la entrega, y construir un material capaz de ser difundido públicamente. La consigna podría formularse de la siguiente manera:

Observe el video “Vestido Nuevo”, cortometraje LGBT. A partir del visionado del corto y las lecturas referidas a las pedagogías descoloniales y las pedagogías queer, elabore un podcast de entre 5 y 7 minutos de duración en el que recupere las problemáticas presentes en el corto y los aportes que podrían realizarse desde las pedagogías queer para cuestionar los binarismos dominantes, romper con la heteronorma y polemizar en torno a la “normalidad”. La propuesta contempla que el podcast producido pueda ser incorporado cómo material de trabajo educativo que acompañe al visionado del corto, por lo que les sugerimos identificar

problemáticas o tensiones presentes en el corto y reflexionar a partir de las lecturas sugeridas y sus propios análisis.

Para la realización del podcast pueden utilizar cualquier programa de grabación y edición de audio como, por ejemplo, Audacity o Soundcloud. Los podcasts elaborados serán difundidos a través de las redes sociales de la cátedra.

La elaboración de podcast, en tanto archivos sonoros que pueden almacenarse en los reproductores portátiles de audio digital y escucharse en cualquier momento. publicables y compartibles, nos permite construir un material que perdure y se expanda por fuera de los integrantes de la cursada de la materia. Al abordar esta consigna una temática tan sensible y vigente como el cuestionamiento a la heteronormatividad y cuestiones vinculadas a la ruptura de los binarismos y el reconocimiento de las diversidades en el ámbito educativo, consideramos un aspecto central que la producción de este trabajo pueda circular y reproducirse en pos de apostar a la transformación educativa.

Núcleo 3: Tocar la Fibra

En el caso del núcleo 3 de la asignatura y su respectivo trabajo práctico, durante la cursada de 2021 el mismo fue acotado a dos semanas y a dos lecturas obligatorias debido a las adecuaciones realizadas en pos de sostener la cursada virtual. En este caso para recuperar las lecturas obligatorias y consignas de trabajo, retomaremos lo realizado durante 2019, previo a la pandemia.

Objetivos

- Reflexionar sobre el proceso de configuración de la identidad del campo de las Ciencias de la Educación a partir del reconocimiento de diferentes opciones epistemológicas.
- Reconocer opciones epistemológicas en el discurso de la educación hoy a partir de la producción de conocimiento en el campo educativo sobre los afectos y las afectaciones.
- Resignificar el sentido sensible de lo pedagógico frente al dolor social y la desigualdad educativa en el trayecto de la formación docente.

Bibliografía de lectura obligatoria

Yedaide, M. M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015) La investigación narrativa como moción epistémico-política. Revista Científica Guillermo de Ockham, 13 (1), 27-35.

Walsh, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Revista Nómadas N°26, 102-113.

- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa (en coautoría con Luis Porta y Jonathan Aguirre). Revista Interterritorios Vol. 4, n. 7,
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018). “Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía”. En: Kaplan, K. Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C (2016) “El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios”. en su: Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas. Bs. As., Miño y Dávila. (Pág. 211 a 223).
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008) “Educación, sexualidades, géne teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción” en su: Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Buenos Aires, Paidós.
- Morgade, G. (2016). “Toda educación es sexual” en: Merchán, C y Fink, N. (Comp.) Ni Una Menos desde los primeros años: Educación en géneros para infancias más libres. Buenos Aires, Chirimbote.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. En Revista Entramados- Educación y sociedad, Año 2, No. 2, pp. 29-39.

Consignas Trabajo Práctico N°3

Para recuperar las consignas del trabajo práctico N°3 recurrimos al trabajo utilizado durante la cursada 2019. Durante los años de cursada virtual 2020 y 2021 las consignas referidas al TP3 se redujeron a partir de la adaptación a la virtualidad y la necesidad de cumplir con cronogramas más acotados y dinámicas de enseñanza y de aprendizaje con otros ritmos.

Consignas durante la cursada 2019:

1. A partir de la lectura de los textos de Walsh (2007) y Yedaide, Álvarez y Porta (2015) realice un breve párrafo en el que se explicita una comprensión propia sobre la construcción de conocimientos en el campo de las ciencias de la educación.

2. Siguiendo las lecturas abordadas en las diferentes clases de este trabajo práctico y la cita del texto de Marta Souto “Pliegues de la Formación: sentidos y herramientas para la formación docente” respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la investigación narrativa? ¿Por qué se reconoce como una forma subversiva respecto de los modos de conocer, ser y saber? ¿Cuál es el lugar de la primera persona o lo autobiográfico en las formas de conocer, ser y saber de las ciencias de la educación?

- *Proyectando tu profesión en el mundo educativo, ¿cuáles consideras que pueden o podrían ser los aportes de la perspectiva narrativa?*

La narración no busca objetividad, sino expresión subjetiva, se adentra en la ficción, cuenta sobre lo que pasa, lo que pasó, lo que nos pasa y es atravesada por quien narra; construye una nueva versión que reinventa algo del pasado en un nuevo presente. [...]
La narrativa permite darse cuenta de las emociones y sentimientos, de las creencias e ideologías que la experiencia vivida despierta, en el recuerdo del entorno y las circunstancias, en el pasaje a la palabra dicha, en las relecturas sucesivas que permiten modificaciones, en esa hechura cuidadosa, está implicada buena parte del potencial catalítico de la narración. En esas idas y vueltas entre interioridad, distanciamiento, objetivación, confrontación, nueva interioridad que se despierta a la luz de lo leído; en el ir y venir de lo vivido al recuerdo, a la palabra escrita y en el volver desde otro lugar, una y otra vez, el narrar construye y deconstruye nuestro modo de estar en el mundo (Souto, 2016:44).

3. *A partir del estudio de las sexualidades, corporalidades y afectaciones en educación es posible identificar algunos dislocamientos en la noción clásica de la ciencia -tal como puede advertirse en los textos de Morgade y Alonso (2008), Morgade (2016), Kaplan (2016) y Porta y Ramallo (2018)- realicen un breve texto (no más de 500 palabras) en que se explicita: ¿Qué implicancias devienen de la consideración de las sexualidades, corporalidades y afectaciones en las ciencias de la educación? ¿Cómo se redefine la pedagogía como disciplina a partir de estos estudios? ¿Qué rupturas y expansiones podrían referenciarse?*

Consignas durante la cursada 2021:

Durante este año las semanas correspondientes al TP3 actuaron como semanas de repaso o de recuperación de contenidos previas a las entregas del segundo parcial mientras que durante los teóricos y en algunas clases prácticas se recuperaron los contenidos correspondientes al núcleo 3 del programa de Problemática Educativa. Es por ello que durante 2021 dentro del núcleo 3 encontramos una única consigna de trabajo que compartimos a continuación:

En diálogo con las imágenes propuestas a continuación y a partir de la clase visionada y la articulación con los textos seleccionados, elabore un comentario reflexivo de aproximadamente 400 palabras en donde establezca relaciones entre las categorías: Dolor social, pedagogía(s), educación, historia, narrativas y experiencia biográfica.

Imagen 1: Tehuel De la Torre, el joven trans que fue visto por última vez cuando se dirigió a la localidad de Alejandro Korn a la casa de un conocido que le había ofrecido trabajo. Desde

el momento del hecho, lxs familiares reclaman la intensificación de su búsqueda y que se haga Justicia.

Imagen 2: Una maestra rosarina emite un programa radial para dar clases a sus alumnxs de la comunidad Qom. La idea surgió porque hay algunos de sus estudiantes que no pueden acceder a la red en la cuarentena.

Propuesta de intervención

Como hemos mencionado, el trabajo durante los espacios de prácticos del tercer núcleo “Tocar la Fibra” ha sido modificado y adaptado en función de los cronogramas de cursada y fundamentalmente durante la etapa de virtualidad plena durante 2021. Al tomar la flexibilidad que los contenidos de este núcleo permiten en su abordaje, en este caso no proponemos una intervención vinculada necesariamente con el tipo de actividad a desarrollar sino fundamentalmente con algunas de las problemáticas sociales que este práctico recupera.

Dentro de los fundamentos generales de la construcción de esta propuesta de intervención para la bimodalidad advertimos que era necesario contemplar las transformaciones, posibilidades y tensiones que tienen lugar dentro de la cultura digital y ante la presencia permanente de los medios digitales en la vida cotidiana y en el ámbito educativo. En capítulos anteriores analizamos estas particularidades en torno a los algoritmos, la datificación y las tensiones que conlleva para la garantía del derecho a la educación y el desarrollo de pensamiento crítico el uso de los medios digitales y la virtualidad sin las reflexiones correspondientes.

Nos encontramos ante un capitalismo en el siglo XXI que ha encontrado en los datos una nueva materia prima de la cual apoderarse, y que ha encontrado en la plataforma una manera de organizar los negocios de modo tal de monopolizar estos datos, luego extraerlos, analizarlos, usarlos y venderlos (Srnicek, 2018). Además, el desplazamiento a la mediación online de la vida cotidiana tiene su correlato en una mayor invasión y control de nuestro tiempo y deseos por parte de este poder económico capitalista, el cual conduce a procesos de consumo vinculados a la absorción repetitiva de torrentes de imágenes, datos y entretenimientos que se agotan en sí mismos y exigen el consumo de más imágenes, datos y entretenimientos (Ierardo, 2019). También podemos señalar que en lo que va del siglo XXI, se ha creado una infraestructura online para la interacción social y la creatividad, en la cual los medios sociales conformaron un nuevo estrato de la organización de la vida cotidiana en internet, y que abrió paso desde “una comunicación en red a una sociedad moldeada por plataformas, y de una cultura participativa a una verdadera cultura de la conectividad” (Van Dick, p.19).

Ante este contexto socio cultural, si consideramos que dentro de los contenidos de este núcleo de PE aparecen los debates sobre el lugar del profesor como intelectual transformador, su

compromiso social, los análisis e interpretaciones sobre los discursos educativos, junto con el dolor social y la desigualdad, resulta posible incorporar la vinculación de estas temáticas con las condiciones que el mundo digital propone. Por ejemplo, si recuperamos el desarrollo teórico de Zuazo (2018) ya citado anteriormente sobre el Club de los Cinco y cómo los monopolios de las grandes plataformas tecnológicas dominan el mundo, es posible adentrarnos en el análisis sobre la concentración de la riqueza y la desigualdad. La autora critica el mantra optimista que alude a que “la tecnología no hace más que mejorarnos la vida” mientras que las desigualdades se acentúan y las tecnologías no impactan en que la mayoría de las personas vivan de un modo más digno.

En el mismo sentido, Van Dick (2016) destaca la necesidad de implementar una sólida educación en medios para enseñarle a los jóvenes a pensar de manera crítica. Según sus palabras para asegurar que las futuras generaciones cuenten con ciudadanos críticos e informados “necesitamos enseñarles acerca de las formas de la información, y enriquecer este desarrollo con destrezas analíticas y el fomento del juicio crítico” (p.283).

Al definir recuperar la propuesta de la pedagogía de la virtualidad indicamos que no consistía sólo en utilizar medios digitales o plataformas de videoconferencia, sino que implicaba también indagar y reflexionar sobre las pautas de funcionamiento de las plataformas y los medios digitales, y de las formas de acceso a la información y de construcción del conocimiento que la cultura digital define. Por lo tanto, la conexión con la bimodalidad y la propuesta de intervención para este núcleo radica en establecer relaciones entre los contenidos propuestos y las tensiones que la cultura digital abre en torno al ámbito educativo. Considerar estas particularidades sobre las formas de acceder a la información, de construir conocimiento, de acceder a determinados servicios a través de las plataformas, redes sociales o motores de búsqueda, se articula con la problematización en torno al docente crítico transformador en búsqueda de la reducción de las desigualdades sociales y la garantía del ejercicio pleno de derechos de los estudiantes.

Núcleo 4: Gestos insurgentes

Objetivos

- Producir ambientes de alta disposición tecnológica y virtual como dispositivos potentes en la formación del campo educativo.
- Propiciar a lxs estudiantes diversos recursos y medios alternativos de construcción de conocimiento colaborativo y en red.

- Indagar narrativamente en las propias trayectorias biográficas de lxs estudiantes objetivando las mismas mediante la escritura individual y colectiva de un relato autobiográfico.
- Producir un registro (auto)narrativo en el cual se evidencian las experiencias, sentimientos y emociones que el sujeto va habitando en su devenir educativo
- Reflexionar sobre el complejo mundo educativo a partir de la performatividad que éste produce y hace acontecer en nuestras propias biografías.
- Crear una pieza performativa que dé cuenta de las subjetividades puesta en juego tras haber cursado la asignatura Problemática Educativa y que rupturicen la matriz hegemónica del texto tradicional.

Consignas Trabajo Práctico N°4

El Trabajo Práctico N°4 es denominado también como Trabajo Práctico Integrador (virtual) ya que consta de tres consignas que acompañan cada uno de los trabajos prácticos anteriores y se realizan de manera virtual en foros de debate creados para tales fines por cada comisión de prácticos de la asignatura.

Además, como consigna final, este trabajo contiene las indicaciones para la realización de la pieza performática que, tal como describimos en capítulos anteriores, actúa como producción final de la asignatura de manera que integra problemáticas abordadas durante toda la cursada.

Consignas:

1. Actividades virtual de complementación del Trabajo Práctico N°1

Te invitamos a escribir un relato autobiográfico en tres partes, tomando las preguntas como guía.

Parte 1: ¿Por qué has decidido estudiar esta licenciatura? ¿Qué esperas de esta carrera? ¿Cómo imaginas tu labor cuando te recibas? ¿Cuáles son tus expectativas? ¿Cuáles son tus inquietudes o temores? ¿Qué esperarás de esta asignatura en particular? ¿Qué creés que como profesorxs debemos conocer de vos?

Parte 2: ¿Qué recordás de tu experiencia escolar en la primaria? ¿Cuáles son tus recuerdos de la escuela secundaria? ¿Qué otros estudios realizaste? (Acá podés incluir anécdotas o historias que relacionan con estas memorias)

Parte 3: ¿Qué se decía (o se dice) en tu familia respecto de la escuela? ¿A qué tipo de escuela asististe? ¿Creés que hay diferencia entre las escuelas públicas y privadas? ¿Cuáles? ¿Cómo dirías que se piensa socialmente al maestro? ¿Y al profesor? Parte 4: ¿Reconoces una estrategia familiar en la elección de tu/s escuela/s? ¿Por qué (no)? ¿Creés que tu experiencia escolar da cuenta de la fragmentación educativa? ¿En qué sentidos? ¿Creés que es posible hablar de “una escuela”? ¿Por qué (no)?

2. Actividades virtual de complementación del Trabajo Práctico N°2

1er momento: En este foro de discusión retome el relato autobiográfico de complementación del Trabajo Práctico 1 desde los textos y experiencias compartidas en Trabajo Práctico N°2 respecto de la teoría crítica de la educación, intentando responder a los siguientes interrogantes:

¿Cuál es su representación de maestro, profesor o profesional de la educación? ¿Qué experiencias personales cree que han colaborado en la construcción de esta representación? ¿Qué narrativas y gestos sociales la alimentan? ¿Cómo juegan las diversas tradiciones del campo en estas configuraciones? ¿Qué tipo de maestro, profesor o profesional de la educación le gustaría ser? ¿Por qué? ¿Qué autor/autores de la clase apoyan esta idea?

Recuerden no superar las 350 palabras...

2do momento: Lea los aportes de sus compañerxs. Seleccione uno, recupere algún fragmento del escrito e intervenga nuevamente en el foro a través de un comentario breve (150 palabras). Recuerde identificar con claridad a cuál de sus compañerxs ofrece su retroalimentación. Puede proponer una pregunta, una duda, una apreciación, una recomendación, una ampliación, o simplemente destacar algún aspecto que le haya inquietado, identificado o interesado. Es importante que su intervención la realice a la luz de las lecturas propuestas en este TP.

3. Actividades virtual de complementación del Trabajo Práctico N°3

A partir del relato biográfico expresado en el primero foro del aula virtual, y de su consecuente intervención a partir de las teorías críticas y los textos conceptuales abordados, elijan una de las siguientes obras literarias y realice un comentario en donde pueda hilvanar los relatos producidos con la trama textual de la novela elegida. Estas novelas serán utilizadas para la realización del ensayo (segundo parcial).

(El comentario no debería superar las 300 palabras)

Narrativas y ficción

Adichie, C. (2017) Algo alrededor de tu cuello. Barcelona, Random House.

Begaudeau, F. (2010) La clase. Barcelona, Quinteto.

Claudiel, P. (2013) Aromas. Barcelona, Salamandra.

Ende, M. (2017) Momo . Buenos Aires, Santillana.

Mc Court, F. (2008) El Profesor. Bogotá, Verticales de bolsillo.

Ogawa, Y. (2012) La fórmula preferida del profesor. Madrid, Unambulista.

Pennac, D. (2008) Mal de escuela. Buenos Aires, Mondadori.

Pennac, D. (2011) Señores niños. Bogotá, Mondadori.

Pennac, D. (2012) Diario de un cuerpo. Barcelona, Mondadori.

Sacomanno, G. (2014) Un maestro. Buenos Aires, Booket.

Sasturain, J. (2013) Los galochas. Buenos Aires, DeBolsillo.

Williams, J. (2016) Stoner. Buenos Aires, Fiordo.

Wolff, T. (2006) Vieja escuela. Buenos Aires, Aguilar.

4. Presentación de pieza performática

Diseñar y difundir una pieza performática dirigida a individuos, grupos o instituciones de la sociedad que represente un ejercicio de toma de la palabra y de producción cultural. Esta pieza performática tendrá el formato y el soporte que el grupo elija (por ejemplo puede ser un folleto impreso, un guión de radio, una entrevista grabada, una fanpage en Facebook, la letra de una canción, el guión de un stand up, una publicación en Instagram, una mini charla TEDx, una poesía teatralizada, un dibujo, una pintura, una obra de arte, una fotografía, una carta abierta otras a cualquier propuesta que para ustedes justifique su pertinencia). Además, es especialmente valioso que aprovechen y utilicen los medios digitales disponibles para la producción de las piezas solicitadas, ya que podrían circular con mayor facilidad por nuestra comunidad.

La intención de dicha pieza performática es que lxs estudiantes puedan dar cuenta, por un lado, de las descomposiciones, dislocaciones y rupturas que ha provocado en cada una la cursada de Problemática Educativa respecto al hecho educativo. Y por otro, la idea es que puedan poner su cuerpo, sus afectos, sus emociones, y sus subjetividades en acto.

Propuesta de intervención

En este trabajo práctico en particular la intervención propuesta consiste en el sostenimiento y profundización de las iniciativas que lo han acompañado en materia de conexión con la virtualidad. Hemos visto que el trabajo práctico en sí mismo a través de sus primeras tres consignas consiste en una invitación a la participación en foros de debate dispuestos en el aula virtual. Sin embargo, no debemos perder de vista las dificultades mencionadas en otros pasajes de este texto, en relación con el trabajo en foros y la dificultad para generar distintos intercambios entre los estudiantes que suelen ingresar al foro, observan lo publicado hasta ese momento, realizan su comentario y luego no vuelven a entrar. Mientras que la consigna 1 consiste en la elaboración de un relato autobiográfico individual, y la consigna 2 del trabajo práctico ya retoma esta situación y propone un comentario de retroalimentación directamente sobre la intervención de otro estudiante, resta en la consigna 3 incorporar algún elemento que tienda a garantizar la reintervención y la lectura de otros comentarios.

En ese sentido, en la consigna 3, además del comentario crítico que se solicita en relación con la elección de una novela y los contenidos de la unidad, una posibilidad es agregar a la consigna un pasaje que solicite, por ejemplo, que dentro de la intervención se establezca una relación con otra de las novelas elegidas por sus compañeros de acuerdo a las participaciones en el foro. La consigna completa podría ser:

A partir del relato biográfico expresado en el primero foro del aula virtual, y de su consecuente intervención a partir de las teorías críticas y los textos conceptuales abordados, elijan una de las siguientes obras literarias y realice un comentario en donde pueda hilvanar los relatos producidos con la trama textual de la novela elegida. Luego de realizado ese comentario, elija la intervención de uno de sus compañeros que haya retomado otra novela distinta a la suya e intente establecer alguna conexión entre ambas intervenciones. Tenga en cuenta para esa segunda intervención establecer la relación a partir de las problemáticas educativas abordadas, la mirada crítica construida y las reflexiones realizadas.

Por otro lado, este trabajo práctico contiene la elaboración de la pieza performática que conforma una de las propuestas más integrales en términos de abordaje digital. La construcción de la pieza es libre en su formato por lo que permite que sea trabajada desde distintos lenguajes y con la utilización de herramientas de edición de audio y video, intervenciones de imágenes o de diversos formatos de presentación de la información. Consideramos que la construcción de la pieza performática contiene lo que Maggio (2021) denomina como “horizontes de transformación” al pretender superar la mera transmisión de conocimiento y orientar su construcción hacia la interpelación de distintos grupos sociales y experiencias vinculadas al ámbito educativo y sus prácticas.

Otra de las características que posee la pieza performática y que resulta central dentro de las posibilidades que ofrecen los medios digitales es el trabajo colaborativo. Para su concreción los estudiantes no trabajarán únicamente de manera presencial, sino que podrán combinar distintos esquemas de trabajo en donde estén presentes las videollamadas, ya sea para articular entre ellos o para dialogar con actores externos involucrados en la temática de la pieza, conectarse de la misma manera a través de correo electrónico, diseñar presentaciones a través de los documentos compartidos que Google Drive ofrece, realizar actividades de indagación, entre otras. Esta dinámica de trabajo colaborativo permite además garantizar la participación de todos los estudiantes, atendiendo a los diferentes espacios y tiempos, hilando encuentros presenciales y virtuales, sincrónicos y asincrónicos, según las necesidades de cada momento (Marés, 2021a).

La potencia de la pieza performática radica también en la posibilidad de ser difundida públicamente por fuera del ámbito exclusivo de los cursantes de la asignatura a través de plataformas y redes sociales. Desde la posibilidad de construir un Padlet que nuclea todas las propuestas hasta elaborar un hashtag que aglutine las publicaciones desde distintas redes sociales tanto de la asignatura como por parte de las redes personales de los estudiantes se convierten en opciones que permiten la difusión de las piezas.

De esta manera, la intervención en este cuarto núcleo radica en el sostenimiento de las actividades propuestas en foros con modificaciones en sus consignas de manera tal que tiendan a garantizar el intercambio entre estudiantes y la lectura de las distintas intervenciones, así como en el incentivo a la utilización de aplicaciones digitales para la construcción de la pieza performática en distintos lenguajes y su posterior difusión.

Evaluación

De acuerdo al PTD, Problemática Educativa asume un posicionamiento sobre el campo de la evaluación que lo caracteriza como complejo y controvertido, ya que en él se conjugan cuestiones didácticas con prácticas políticas que atentan, por lo general, contra las posibilidades de generar propuestas de enseñanza y de aprendizaje potentes. Para la cátedra, esto se suma la impronta tecnocrática propia de la gestión de los aprendizajes en la educación formal, que tiende a reproducir una racionalidad dañina si no se promueve la reflexión, el pensamiento crítico y la evaluación de las decisiones sobre la propia evaluación, su grado de intimidad con la enseñanza, y las formas y recursos que adopta.

Desde este marco, la evaluación se considera procesual, contemplando las distintas instancias de participación de los estudiantes en las clases virtuales y presenciales, en los trabajos prácticos, en la construcción de la pieza performática y en la resolución de los exámenes escritos. Todas estas instancias dan lugar a calificaciones que luego constituyen la nota final con la que el estudiante culmina la materia y que define su regularidad y promoción³.

Con respecto a la evaluación, no se propondrán intervenciones ya que consideramos que combina de manera equilibrada la combinación entre presencialidad y virtualidad. El primer examen de la asignatura se rinde de manera presencial y apunta a la reflexión sobre los contenidos trabajados en los dos primeros núcleos del programa, así como al ejercicio de la escritura académica por parte de los estudiantes. El segundo parcial articula la construcción de

³ Los criterios de aprobación de los regímenes promocional y con examen final han sido detallados en el Capítulo 3.

un escrito a través de un procesador de textos que contempla la lectura de una novela sugerida por la cátedra con el desarrollo de los contenidos abordados. Esta producción se realiza de manera domiciliaria y se entrega a través del aula virtual.

Los criterios de evaluación adoptados para la corrección de ambos exámenes y explicitados de manera previa a los estudiantes son la claridad y coherencia en la resolución de la consigna, el desarrollo conceptual y adecuación a la bibliografía que se solicita, y la presencia de reflexiones personales fundamentadas en relación con la consigna. Si bien ambos exámenes coinciden en el formato escrito, a través del soporte papel y digital, consideramos que no resulta excesivo ya que se combinan con las entregas realizadas en otros formatos y lenguajes en los distintos trabajos prácticos y fundamentalmente con la pieza performática. A continuación, compartimos las consignas de ambos exámenes a modo de referencia:

Consignas Primer Parcial

1.- *Observá la reproducción del cuadro “A School Class”(1670) de Jan Steen y elaborá un comentario de no más de una carilla en el que se contextualice la relación entre modernidad, sociedad y pedagogía, poniendo en tensión el relato clásico de la formación de la escuela moderna y su propuesta curricular para la infancia. Realizá esta consigna a partir de los textos de Abregú, Gvirtz y Grinberg (2007) y Grinberg y Levy (2009).*



2.- *A partir de la lectura de la cita que sigue más abajo, respondé las consignas en no más de una carilla:*

“A pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos. Ricos y pobres, burgueses y obreros no cursan los mismos estudios y, al cabo de estos, los “vencedores” y los

“vencidos” de la selección escolar se distribuyen siempre en función de sus orígenes sociales” (Dubet, 2015)

2.1. Explicitá las políticas públicas que generaron los procesos de democratización de acceso a la educación (finales de los años 50 y principios de los 60). Utilizar el texto de Tedesco.

2.2. A pesar de las dinámicas de democratización, se evidenciaron procesos de reproducción de la desigualdad social en las instituciones escolares. Siguiendo la lectura de Saviani y Apple (también pueden utilizar los textos de Redondo y Thisted y Del Cueto) describí las teorías pedagógicas que toman al campo social como sentido para dar cuenta, entre otras cuestiones, de los procesos de selección escolar a partir del origen social.

Consigna Segundo Parcial

Escribir un ensayo argumentativo en el que se desarrolle un punto de vista personal sobre algunas de las temáticas y categorías abordadas a partir de los EJES N°2 y N°3. Se espera que lxs estudiantes puedan tomar una posición crítica respecto a algunas problemáticas pedagógicas contemporáneas, entendiendo que dicho campo pedagógico no se reduce exclusivamente a las prácticas educativas institucionalizadas sino que, incluso, las trasciende. La idea es entamar, en el escrito, nuestras experiencias biográficas, nuestras posturas personales y, al mismo tiempo, recurrir a los soportes bibliográficos y a las clases trabajadas en esta etapa de la asignatura para producir un texto argumentativo al estilo de un ensayo.

Es central que, en dicha producción, puedan incluir fragmentos y pinceladas textuales de la novela que hayan elegido y que hayan venido leyendo desde principios de mes. Posibles problemáticas pedagógicas a abordar: El docente como intelectual crítico/ La potencia del vínculo pedagógico desde lo afectivo, lo empático, lo emocional/ La producción de conocimiento y su enseñanza desde perspectivas descoloniales/ La cuirización de las prácticas docentes/ Dolor social y educación: Desigualdad, racismo, etnia, pobreza, marginalidad, violencia/ Temporalidades difusas en el campo pedagógico/ Lxs estudiantes como pares antropológicos/ La pedagogía crítica y la emancipación/ y demás problemáticas pedagógicas que deseen abordar. Tengan en cuenta que puede servir de disparador alguna experiencia biográfica vinculada al campo educativo.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos desarrollado los puntos centrales que componen la propuesta de intervención didáctica para la bimodalidad en Problemática Educativa. De acuerdo a los ejes y contenidos de la asignatura establecimos una combinación posible de clases virtuales y presenciales entre teóricos y prácticos. Allí los teóricos en su gran mayoría se dictarán de

manera virtual, a excepción de los encuentros de presentación y cierre y la realización del primer examen parcial. Las clases prácticas se desarrollarán de manera presencial pero con un fuerte componente de virtualidad en las actividades a desarrollar dentro de los trabajos prácticos de cada núcleo de contenidos.

Dentro de la propuesta bimodal se acentuó de manera transversal el fomento al uso del aula virtual como plataforma educativa sobre la cual montar la estructura al contener la bibliografía y convertirse en un espacio de interacción a través de la mensajería y los foros, en un repositorio de recursos de distintos formatos sobre los cuales realizar actividades, en un espacio de entrega de las actividades y trabajos prácticos, y como ámbito en el cual compartir las producciones de los estudiantes entre sí. De la misma manera, el trabajo colaborativo, tanto en instancias presenciales como en instancias virtuales a través de las distintas plataformas de trabajo compartido, atraviesa todo el cursado de la asignatura ya que las actividades de los trabajos prácticos se resuelven en su totalidad de manera grupal.

Además de disponer el equilibrio entre virtualidad y presencialidad para las clases, y de fomentar el uso del aula virtual y el trabajo colaborativo, en la propuesta de intervención nos propusimos incorporar las posibilidades que brindan los medios digitales para multiplicar los formatos sobre los cuales se construyen las distintas actividades y producciones de los estudiantes, así como también indagar y problematizar sobre las tensiones que las características de la cultura digital genera en nuestra vida cotidiana y el ámbito educativo. En el Trabajo Práctico N°1 incorporamos el trabajo con imágenes y su intervención mientras que en el Trabajo Práctico N°2 nos adentramos en el visionado de videos y la construcción de podcast incorporando al recurso auditivo como un formato posible de producción académica.

Desde el marco de la pedagogía de la virtualidad que recuperamos en capítulos anteriores, en el Trabajo Práctico N°3, proponemos la incorporación de los debates en torno a la cultura digital, los grandes monopolios de las empresas tecnológicas, la datificación de las distintas actividades en el mundo digital y el control de nuestros consumos a través de los algoritmos, entre otras. Acercamos esta mirada compleja sobre el mundo digital que nos rodea y sobre el cual intervenimos, al abordaje de las desigualdades sociales y educativas, y la formación del pensamiento crítico de los jóvenes. Por último, para el Trabajo Práctico N°4 nos proponemos la continuidad de las actividades referidas a la participación en foros de debate presentes en el aula virtual así como analizamos la potencia de la producción de la pieza performática.

De esta manera, construimos una propuesta de dictado bimodal de Problemática Educativa que articula la presencialidad y la virtualidad así como recupera las potencialidades que los medios digitales ofrecen para realizar una abordaje educativo, así como recuperamos las problemáticas

que las cultura de la conectividad (Van Dick, 2016) y el capitalismo de plataformas (Srniceck, 2018) conllevan.

CONCLUSIONES

Este trabajo fue escrito al inicio del ciclo lectivo 2022, luego de superados los años más duros de la pandemia y ante un escenario de regreso a las actividades académicas presenciales de manera cuidada. La pandemia irrumpió en nuestra vida cotidiana dos años atrás y así como planteó nuevos desafíos para los gobiernos y la sociedad en su conjunto también expuso viejos problemas vinculados a la desigualdad en el acceso a la salud, la educación y las necesidades básicas alimentarias. El rol del Estado como garante del acceso a estos derechos en tiempos de aislamiento tomó una centralidad indelegable para enfrentar las consecuencias de la pandemia. El ámbito educativo no fue la excepción en este escenario atípico. Con los edificios escolares cerrados, la continuidad de las clases y las actividades pedagógicas implicaron un paso abrupto a la virtualidad. Miles de docentes y estudiantes de todos los niveles tuvieron que reconfigurar sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje a otros medios, otros formatos, otras dinámicas asociadas a la sincronía y la diacronía y a los recursos virtuales presentes en el mundo digital. En el nivel universitario en particular, el montaje de cada asignatura dentro de aulas virtuales en plataformas educativas, las clases grabadas o realizadas de manera sincrónica a través de las plataformas de videoconferencia, la puesta en marcha de evaluaciones domiciliarias, y fundamentalmente la readaptación de las cursadas tradicionalmente presenciales a los marcos y formatos que la virtualidad permite signaron el período de aislamiento durante 2020 y 2021. Esta experiencia dio lugar a distintos debates dentro de ámbito universitario y educativo en general en relación con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad, con las ventajas y desventajas de la virtualidad, con el anhelo del regreso a la presencialidad como solución a las problemáticas transitadas durante la adaptación virtual así como con la exaltación de las ventajas de la virtualidad como posible solución a buena parte de las problemáticas de nivel superior vinculadas al acceso y los espacios áulicos.

En este trabajo hemos desarrollado la idea de que ninguna de las dos modalidades posee características que de manera mágica garanticen prácticas de enseñanza y aprendizaje de calidad e inclusivas. Recuperamos allí la centralidad del rol del docente al momento de diseñar sus clases, de la selección de contenidos, de la selección bibliográfica, de la elección de sus estrategias de enseñanza, de la planificación de sus actividades, y de la propuesta de evaluación. Estas características son las que definirán la calidad del acto educativo en una modalidad determinada.

En el momento que nos encontramos y ante la vertiginosidad de los cambios que la pandemia ha demostrado ser capaz de provocar con sus distintas variantes, los diferentes síntomas y las

velocidades de contagios, resulta difícil realizar pronósticos certeros a futuro. Sin embargo, a partir de la efectividad de los cuidados sanitarios y la avanzada campaña de vacunación en nuestro país, podríamos decir que la vuelta a las actividades presenciales resulta un hecho ineludible al entrar en una etapa que pareciera representar el fin de los momentos más agudos de la pandemia.

La vuelta gradual a la presencialidad se produce sin dejar atrás las experiencias vividas y los aprendizajes realizados. La virtualidad ha llegado para quedarse, aunque en distinta medida según distintos casos específicos. En este marco, desde la pertenencia a la cátedra de Problemática Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es que decidimos realizar la propuesta de intervención didáctica como requisito de aprobación final de la Especialización en Docencia Universitaria, construyendo una propuesta de cursada bimodal para dicha asignatura.

Al hablar de bimodalidad a lo largo del trabajo nos referimos a una propuesta educativa en la que los estudiantes transcurran su experiencia como estudiantes presenciales y como estudiantes virtuales de una manera articulada que recupere las mejores experiencias de cada una de las dos modalidades. Para pensar y proyectar acciones sobre esta bimodalidad adoptamos distintas reflexiones realizadas en torno a la pedagogía de la virtualidad la cual conlleva a considerar las especificidades técnicas del dictado de una clase vía videoconferencia, así como las características propias de la cultura digital y las especificidades de los nuevos lenguajes asociados a los medios digitales. Es decir, elaborar una propuesta didáctica desde la pedagogía de la virtualidad no consistirá únicamente en reemplazar un pizarrón por un power point, o una clase presencial por una videoconferencia a través de la plataforma Zoom, sino que implicará fundamentalmente habilitar el análisis de las transformaciones en las formas de comunicarnos e interactuar en el marco de la cultura digital y conducir los caminos hacia la producción y las formas de expresión a través de distintas aplicaciones y plataformas que articulen distintos lenguajes.

Dentro de la propuesta bimodal desarrollada en el Capítulo 5 se acentuó de manera transversal el fomento al uso del aula virtual y el trabajo colaborativo, así como se diseñó un equilibrio entre virtualidad y presencialidad para las clases teóricas y prácticas. Además, nos propusimos incorporar las posibilidades que brindan los medios digitales para multiplicar los formatos sobre los cuales se construyen las distintas actividades y producciones de los estudiantes, así como también indagar y problematizar sobre las tensiones que las características de la cultura digital generan en nuestra vida cotidiana y el ámbito educativo.

A modo de cierre, resaltamos nuestro posicionamiento sobre las certezas de que la inclusión de la virtualidad dentro de la modalidad de cursada y del uso de los medios digitales en dichas prácticas debe ser siempre en pos de reducir los niveles de desigualdad en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en la Universidad, y de que la potencia de la propuesta educativa y su calidad estarán garantizadas de acuerdo a la propuesta pedagógica que realice el docente y no por la modalidad en sí misma. Desde allí consideramos además que trabajar sobre la virtualidad e incorporarla en mayor o menor medida dentro de las modalidades de cursada implica adentrarse en los códigos, pautas, tensiones, problemáticas y criterios de acción de la cultura digital y los medios digitales.

El desarrollo de propuestas didácticas y la reflexión sobre la incorporación de la virtualidad y su articulación con la modalidad presencial, se convierte así en uno de los desafíos en el corto plazo que tiene por delante el ámbito educativo universitario en pos de recuperar el trabajo y los esfuerzos realizados por estudiantes y docentes durante el bienio 2020 y 2021 para construir una educación superior más igualitaria, democrática e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires : Anagrama.
- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Casanova, H. (Comp.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM.
- Bifano, F., Almirón, A., Cabana, L. y Gonzalez, K. (2021). Las transformaciones de la enseñanza en los inicios universitarios: una experiencia en el contexto de la virtualidad forzada. *Trayectorias Universitarias*, 7 (12), e061.
- Briceño Martínez, J. y Castellanos Saavedra, M. (2021). Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por la COVID-19: comparación entre profesores presenciales y virtuales. *Revista educación superior y sociedad*, 33 (2) , 351-376.
- Burbules, N y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Cadaveira, G., Gladys, C., Flores, G. (2017). Perspectiva descolonial: identidad y prácticas pedagógicas. En Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comps.), *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: Eudem
- Campi, W. y Gutiérrez, P. (2016). Estrategias de articulación de modalidades para la inclusión: hacia un sistema de educación superior bimodal. En Sepúlveda, P. (Comp.) *Trayectorias reales en tiempos virtuales: estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva*. Bernal : Universidad Virtual de Quilmes.
- Canelotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I.; Ferrante, P., Pulfer, D. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE-CLACSO.
- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En Beltramino, L. (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19*. Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Cobo, Cristóbal (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.

- Consejo Interuniversitario Nacional (2021). Los desafíos de la pospandemia. *Actualidad Universitaria*, 20 (91).
- De Marco, L. (2020). Formación docente y cambios culturales contemporáneos. Nuevos saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2 - jul./dic. 2020, pp. 293-306. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/670/624>
- Del Valle, D., Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021). La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma, *Integración y conocimiento*, 10 (2), 163–184.
- Devoto, E. (2020). Problemática Educativa en la no presencialidad. Construir lo común para esperar el reencuentro. *Revista de Educación*, 0(21.2), 91-97. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4576
- Duch V., y Nuñez, S. (2016). Aulas presenciales y aulas virtuales: estrategias docentes compartidas, diferenciables y transferibles. En Villar, A. (Comp.), *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Birgin, A. (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Finkelstein, C. (2020). *La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia*. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Finocchio, S (2014) Saberes escolares históricos en movimiento. En: Zamboni, E; Sabino Dias, M y Finocchio, S (org). (2014). *PEABIRU. Um caminho, muitas trilhas. Ensino de História*. Florianópolis: Letras contemporâneas.
- Floris, C. (2016). La bimodalidad no es igual a la suma de modalidades. En Villar, A. (Comp.), *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- García Aretio, L. (2021) COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 24, núm. 1, 9-25.
- Gitelman, L. (2008). *Always already new. Media, history and the data of culture*. Cambridge: MIT Press.

- Ierardo, E. (2018). *Mundo virtual. Black Mirror, posapocalipsis y ciberadicción*. Buenos Aires: Continente.
- Ierardo, E. (2019). *La sociedad de la excitación. Del hiperconsumo al arte y la serenidad*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Lion, C. (2009). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En Litwin, E. (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Luna, A., Steiman, B. y Lastra, K. (2019). La educación bimodal como propuesta de democratización universitaria. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Marchetti, B. (2020). Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015). Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario.
- Marés, L. (Dir.) (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- Marés, L. (Dir.) (2021a). *Escenarios combinados para enseñar y aprender : escuelas, hogares y pantallas*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- Martín-Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Montero, J., Carabajal, E. y Díaz, P. (2021). La formación docente y la cultura digital: hacia una inclusión crítica. *Apuntes pedagógicos, 7*. Dirección Provincial de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. <http://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-10/apuntes-pedagogicos-07.pdf>
- Pérez Centeno, C. (2020). La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del covid-19. En Dussel, I.; Ferrante, P., Pulfer, D. (Comps.), *Pensar*

- la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: UNIPE-CLACSO.
- Pallisé, J., Benedí, C., Blanché i Vergés, C., Bosch, M. (2016). La semipresencialidad en educación superior: casos de estudio en los grados de la Universidad de Barcelona. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 58.15-33.
- Pedró, F. (2020). Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad. En Dusse, I.; Ferrante, P., Pulfer, D. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Buenos Aires: UNIPE-CLACSO.
- Proasi, L. y Aguirre, J. (2017). Retazos narrativos, formación docente y la permeabilidad del discurso hegemónico. En Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comps.), *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: Eudem.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rose, F. (2011). *The art of inmersión: How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Ruiz Larraguivel, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En Casanova, H. (Comp.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa
- Scolari, C. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En Millán, J. A. (Coord.), *La lectura en España*. Informe 2017. Madrid: Nueva Imprenta S.L.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Tascón, M. (2018). Las nuevas ciudades conectadas y la cultura. *Anuario AC/E de cultura digital*, 6-16.
- Tedesco, J. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impacto, respuestas políticas y recomendaciones. *Documento de trabajo*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior.

- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Villar, A. (2016). Educación Superior y Entornos Virtuales. En Villar, A. (Comp.), *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Yedaide, M. (2020). Pedagogías para hacer temblar los mundos. Problemática Educativa como organismo vivo frente el deseo, la pregunta y la germinación de futuros Entrevista Luis Porta. *Revista de Educación*, 0(21.2), 19-30.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4573
- Yedaide, M. M. y Porta, L. (2017). La afectación sensible. Una apuesta a una pedagogía descolonial sobre lo que importa. En Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comps.), *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: Eudem.
- Zuazo, N. (2018). Los dueños de internet. Cómo nos dominan los gigantes de la tecnología y qué hacer para cambiarlo. Buenos Aires: Debate

Documentos y normativa consultada

- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (2021). Habitar la Universidad. Documento de trabajo. <https://fhaycs-uader.edu.ar/files/2021/anfhe.pdf>
- Consejo Interuniversitario Nacional (2021). La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social. Documento de trabajo. <https://www.cin.edu.ar/declaracion-ministerio-de-educacion-cin-14-de-diciembre-de-2021/#>
- Facultad de Humanidades, UNMdP (2020). Resolución de Decanato N° 583/20 <http://digesto.mdp.edu.ar/archivos/39918.pdf>
- Facultad de Humanidades, UNMdP (2021). Ordenanza de Consejo Académico en trámite. Creación del Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos
- Secretaría Académica, Facultad de Humanidades, UNMdP (2020). Informe de gestión y propuesta de trabajo 2020.
- Secretaría Académica, Facultad de Humanidades, UNMdP (2021). Informe de gestión y propuesta de trabajo 2021.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2020). Resolución de Rectorado N° 3226/20. <http://digesto.mdp.edu.ar/archivos/39653.pdf>

Universidad Nacional de Mar del Plata (2020). Resolución de Rectorado N° 146/21.
<http://digesto.mdp.edu.ar/archivos/55049.pdf>

Departamento de Ciencias de la Educación (2019). Programa de Trabajo Docente Problemática Educativa .

Departamento de Ciencias de la Educación (2021). Programa de Trabajo Docente Problemática Educativa.

Secretaría de Políticas Universitarias (2020). Plan de Virtualización de la Educación Superior I. https://drive.google.com/file/d/1oCkEw4SM68VQz_cSz-3eyeJ91iZZYFF0/view

Secretaría de Políticas Universitarias (2021). Plan de Virtualización de la Educación Superior II. <https://drive.google.com/file/d/1YiAPwDJpX6ZkQT0GHGbwH1huo4CyJYv0/view>

Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección General de Cultura y Educación. (2021). Formación docente y cultura digital. Documento de Trabajo <https://storage.dtelab.com.ar/uploads/612548f7e783ef16dcae779e/6127ecb97cf51d7329719287.pdf>