

EDITORIAL #12

***“Aquellos que nos pasa”.* Acontecimiento, sentidos y experiencias docentes en pandemia**

Glenda Morandi

<https://orcid.org/0000-0002-6369-480X>glenda.morandi@presi.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Estos días, a partir de una invitación al conversatorio “Educación universitaria, tecnologías, pandemia”, que formó parte de encuentros para el debate organizados por el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) Conadu, del que participamos desde la EDU, creí relevante recuperar una expresión, que dispara o provoca -al menos en lo personal- la idea de un punto de partida para pensar. En su obra *Respiración artificial*, que es una novela sobre la historia, la narración de la historia, sus relaciones con lo real, y también sobre las conjeturas, el pasado y el futuro, y para muchos también sobre los límites de nuestro pensamiento histórico, Ricardo Piglia coloca un epígrafe de Thomas Eliot que afirma: “Teníamos la experiencia pero perdimos su sentido, acercarse al sentido restaura la experiencia¹”.

Justamente creo que lo que podemos intentar en espacios de pensamiento compartido como estos, y en este momento, a un año y medio del inicio de la pandemia, **es inscribir nuestras reflexiones e intercambios en una tarea, que ya se está produciendo, y que consiste en potenciar una suerte de construcción, siempre provisional y situada, de algunos sentidos colectivos sobre esta experiencia del**

1 Ricardo Piglia *Respiración Artificial*. Pomaire Anagrama. 1080. En inglés “We had the experience but missed the meaning, an approach to the meaning restores the experience”

acontecimiento de la pandemia, y particularmente, sobre la experiencia de las y los universitarios y de las universidades, particularmente, de este tiempo de educación en pandemia.

La propuesta en esta nueva edición de Trayectorias Universitarias, se trata de esta posibilidad, para lo que volvemos, como hacemos frecuentemente cuando nos referimos a este concepto, al modo en que **propone pensarlo Larrosa: la experiencia como aquello que me pasa y nos pasa en torno de un acontecimiento, entendido como ese pasar de “algo que no soy yo”, pero que me atraviesa, me interpela.** Y quizá también el desafío y la propuesta de pensar colectivamente cómo vamos a narrar, documentar, sistematizar, y sobre todo, imprimir políticamente sentidos a esta experiencia de lo que nos ha venido aconteciendo en la formación universitaria en el contexto de la pandemia.

Es relevante señalar esto porque, en los 80' frente a un escenario histórico distinto, pero también de profundos cambios y transformaciones, **se construyó un discurso acerca de la “crisis de las universidades públicas”, cuyo campo semántico fue el antecedente y la antesala política de lo que Adriana Puiggrós identificó como la construcción de la agenda educativa neoliberal.** Tenemos que aprender de esas experiencias históricas, ya que, si no estamos advertidos, y sin ánimo de ser conspirativos, gana terreno nuevamente una epistemología que, arropada en ciertas ideas de eficiencia y modernización, propone transformaciones a veces silenciosas de nuestra propia identidad y de nuestros horizontes político-pedagógicos. En ese sentido, las universidades en un mundo de **capitalismo financiero, global, neoliberal hemos tenido que generar modos de sobrevivir o crecer como instituciones de producción y distribución de conocimiento para sortear las lógicas con las que nos miden, nos desfinancian, nos reconvierten desde esas lógicas.**

Es necesario señalar también, que aun con la heterogeneidad que configura a estas instituciones, fuertemente desde el 2001 (y nuevamente durante el intento de retorno de la implementación de políticas neoliberales promovidas por el anterior gobierno), las universidades públicas se abocaron fuertemente a sostener y afirmar a la educación superior como un derecho humano y social. Antes de la pandemia, entre fines del 2019 y principios del 2020, junto con diversos sectores del Estado y del campo popular nos encontrábamos intentando restituir y reconstruir los retrocesos planteados en estos años en que el modelo neoliberal profundizó las desigualdades sociales y económicas y erosionó la garantía del derecho a la educación. En esos años las y los universitarios nos movilizamos en pos de la defensa de las políticas públicas de ciencia y tecnología, trabajamos en el sostenimiento y la consolidación de la extensión universitaria y de la acción territorial de la universidad, en las políticas de inclusión y en una multiplicidad

de aspectos que habían sido una vez más confirmados, un año antes, en la Conferencia Regional de Educación Superior del 2018 (realizada además a 100 años de la Reforma Universitaria).

En tanto un acontecimiento puede ser narrado -lo sabemos- desde diferentes lugares, desde diferentes intereses, nunca asépticos, la mayoría de las veces antagónicos, comprendemos en este número la importancia de referir una vez más a la relevancia de ser protagonistas, como docentes, de estos debates que debemos construir colectivamente.

Este número #12, entonces, nos convoca a narrar la experiencia en pandemia, desde algunas de las múltiples aristas desde las que puede ser abordada. Dimensiones que tienen que ver con la cuestión de las condiciones estructurales del trabajo docente, con el sentido y alcance de la producción de conocimientos en la universidad, con el sostenimiento de la inclusión educativa, de la transformación significativa de los procesos de formación en un nuevo escenario ambiental, cultural y comunicacional, entre otras. También desde la pregunta por la dirección de las políticas de producción de conocimiento científico y tecnológico (las que en el caso particular de la pandemia trabajaron en la producción de vacunas, equipamiento e insumos médicos, test de detección de Covid, pero también en transferencia de procesos y programas de políticas sociales de abordaje de la desigualdad preexistente a la pandemia y profundizada por ésta, como es el enorme desafío asumido por la UNLP de la puesta en marcha de una Planta de Alimentos para la Integración Social - PAIS, entre otras.)

En esta línea y dada la multiplicidad de dimensiones desde las que dar cuenta de la experiencia, propongo aquí algunos ejes acerca de los modos en que la suspensión de las clases presenciales y del abrupto pasaje o mudanza a una educación remota, de emergencia o virtualidad forzosa, impactaron en la docencia universitaria, en las prácticas de enseñanza, en los vínculos docentes-estudiantes y en el modo de circulación, producción, construcción y distribución de conocimientos en las aulas universitarias.

En un primer momento, fue una experiencia ligada a la idea de la interrupción, de suspensión, de incertidumbre, también de desorganización, de vaciamiento de los sentidos y los saberes acerca del enseñar, de dificultades para construir o reconstruir el espacio de encuentro con los y las estudiantes. Pero supuso también una gran movilización institucional y colectiva de docentes y estudiantes, de equipos de extensión, de investigación para hacer frente tanto a las consecuencias que la pandemia suponía en términos de desigualdad educativa, de brecha tecnológica, como por las condiciones sanitarias y las condiciones de vida general referidas al trabajo, la pérdida del trabajo, la reconfiguración de los lazos, el recrudecimiento de situaciones de violencia de género.

En relación con esta suerte de mudanza a la virtualidad, si bien fue percibida como intempestiva, abrupta, las universidades, a diferencia de otros niveles del sistema educativo, tenían una cierta ventaja en términos de estructuración previa de plataformas virtuales y de una cierta infraestructura que, aún con las diferencias y las deficiencias que poseían y aun cuando no habían alcanzado a permear en el conjunto de las cátedras universitarias, posibilitaron iniciar el camino hacia esa virtualización, de una manera -diríamos- dinámica y resuelta en términos de lo que la situación demandaba. En varias universidades se habían creado y estructurado recientemente los SIED (Sistemas Institucionales de Educación a Distancia), como en el caso de la Universidad Nacional de la Plata. Esa estructuración y regulación normativa, había contribuido a jerarquizar estas áreas, ampliando tanto la infraestructura, como los soportes de software y las instancias de coordinación institucional de la modalidad y de capacitación docente; había experiencias de carreras de posgrado, de algunas carreras de grado y, sobre todo de incorporación de modalidades de aula extendida, de producción de materiales, etc. Sin embargo, en tiempo récord se realizaron tareas orientadas a reformular las propuestas de las diferentes asignaturas en esta modalidad, que no habían sido antes diseñadas.

En líneas generales, el sistema pudo dar respuesta a un primer reto político-institucional que fue el de garantizar la continuidad educativa. Ahora bien, se trató -tal como se lo denominó en algunos escritos producidos sobre el tema- de enseñanza remota en pandemia. Es aquí, donde aparecen distintas cuestiones en debate, muchas de las cuales emergieron en relación con el proceso desatado, pero en dialogo con dimensiones que venían siendo problematizadas previamente interpelando fuertemente a la enseñanza universitaria. Desde la EDU se sostuvieron diálogos que nos permitieron tramitar desde la reflexión y el intercambio, poner en común algunas primeras formas de objetivación de la experiencia. Estos se dieron tanto en los seminarios como en el espacio de las Jornadas de Reflexión sobre las Prácticas Docentes (en 2020), principalmente. Algunas de estas reflexiones sostenidas en los intercambios permiten dar cuenta de aspectos que vale la pena mencionar, tales como:

- Una fuerte percepción de una ampliación y sobrecarga de las tareas que supuso la no presencialidad, y que implica atender también a los requerimientos que en términos de reorganización de la enseñanza supondrán los formatos bimodales o mixtos. Esto supone la necesidad de volver a pensar los modos de estructuración tradicionales de la enseñanza; por un lado, ligados a las condiciones de trabajo docente, especialmente en relación con su articulación con la masividad, así como con los requerimientos comunicacionales de la educación a distancia. Esto comprende considerar asimismo la dimensión de la “domesticación” de la educación remota, y la referida al género en tanto la no pre-

sencialidad supone trabajo remoto desde el hogar, lo que implica que las tareas de cuidado -que aun recaen mayormente en las mujeres- se realicen en el mismo ámbito laboral. Por otro, esta reconfiguración supone también la necesidad de repensar las formas instituidas de comprender el estatuto de los saberes y sus modos de estructuración en la generación de vínculos docentes, estudiantes, conocimientos; la revisión de los saberes que se enseñan y sus modos de anclaje con las prácticas profesionales y las experiencias que se ofrecen a los estudiantes en sus aprendizajes, así como también las potencialidades de las TIC en los entornos en los que se trabajó.

■ En dimensiones articuladas con lo vincular, como eje constitutivo del acto pedagógico, se registraron vivencias ligadas a cierta pérdida/transformación de los modos de construcción de lo público y de lo común, como lógica inherente a lo que supone justamente construir universidad. La pregunta por los modos en que se están reconfigurando los aprendizajes de la ciudadanía universitaria, los sentidos de lo colectivo de sus prácticas y proyectos, aún resulta una pregunta sin muchas certezas. Algo del ser y estar en los espacios físicos que no logra construirse como lazo en la virtualidad, aparece en el horizonte de las preocupaciones. La identificación de la existencia de nuevos modos de ser y estar en las aulas (virtuales) universitarias, que ya venían siendo problematizadas, a lo que se suma la ausencia de lo que producen los cuerpos en la proximidad, con los sentidos, las percepciones acerca de la experiencia compartida en el espacio común, y cuyo registro tiene que ser configurado desde otros indicios para poder acompañar, desde la práctica docente, procesos que se entrevén como necesarios para el logro de ciertos aprendizajes.

■ Los desafíos (de antes y de ahora) en torno de cómo poner en valor la clase, para que sea un espacio del que no queremos irnos, y que se construye si estamos todos; cómo constituir grupalidad, cómo gestar la conversación, cómo acompañar desde la hospitalidad, cómo sostener las unidades de sentido que nos proponemos situar y contextualizar en torno del saber que enseñamos. Reconocer la potencialidad del aprender de y con las posibilidades de las tecnologías de la comunicación como nuevas infraestructuras o arquitecturas y buscar habitarlas para producir allí también enseñanzas y aprendizajes. Evitar la idealización de las clases y prácticas en la presencialidad, y poner sobre la mesa muchas paradojas, contradicciones y problemas que teníamos.

De este modo se reconoce que la situación dada por esta virtualización “forzosa” generó procesos que suponen una interrupción de cierta rutinización de la enseñanza y de las prácticas docentes en relación con su construcción. Se generaron espacios de discusión, debate y

coordinación, distribución de tareas, revisión de los contenidos (sentidos y alcances) y de las modalidades de enseñanza. Se incrementaron las formas de comunicación con los/las estudiantes, necesarios para acercarse a sus procesos, en el marco de la no presencialidad. Esta virtualización significó mayores desafíos en el caso de ciertas asignaturas con modalidad de taller y/o laboratorio, trabajo de campo, prácticas profesionales, entre otras. Se advierte así, que buena parte de los materiales y las formas de trabajo que se elaboraron en este contexto sumaron riqueza a las propuestas de las asignaturas, y serán incluidas y retomadas en la vuelta a la presencialidad.

En algunos casos la pandemia significó la oportunidad de replantear las propuestas de cátedra no revisadas por algún tiempo, la participación más protagónica de los y las auxiliares que son los que más cerca se encuentran de las preocupaciones y dificultades de los y las estudiantes en la reformulación de materiales, en la producción de guías de trabajo, etc. Hubo que construir dispositivos y estrategias de comunicación. Hubo que preguntar acerca de sus condiciones de vida. Hubo que contemplar flexibilidades en términos de horarios, de contenidos, de recorridos y modalidades de evaluación.

En otros casos, en los que estos debates o aperturas no se dieron habría -quizá- que alertar la posibilidad de que se tienda a un reposicionamiento tecnocrático, ahora alrededor de las TIC. Porque esta heterogeneidad en los modos de asumir la docencia y las prácticas docentes llevaron -en algunos casos- a un traslado lineal y acrítico de las prácticas más expositivas y menos dialógicas a un formato de clase sincrónica, exclusivamente en donde no se consideraron las posibilidades de conectividad, la situación de los y las estudiantes de estar en sus espacios domésticos, compartiendo condiciones habitacionales no propicias para tener su propio lugar de estudio, de trabajo. Entonces, de alguna manera se dieron prácticas de enseñanza que persistieron en no registrar la heterogeneidad de los y las estudiantes o la problematicidad del propio campo de conocimiento para quien lo aprende. Es importante incluir alguna consideración sobre la evaluación también. Las dificultades para trascender prácticas que no significaran solamente trasladar el examen escrito individual a la virtualidad, como si las condiciones de producción de ese examen en la casa fuera similares a las del aula, con el docente cerca para consultar, el espacio-tiempo para concentrarse, etc. También cuestiones vinculadas a la preocupación por la copia, con lo que en realidad esa copia evidencia en términos de relación de los y las estudiantes con el conocimiento, cuando se trata de una práctica o una herramienta que debería posibilitar analizar si comprendieron y cómo retroalimentar ese proceso.

Buena parte de los y las docentes que asumen como responsabilidad ético-política la cuestión de la inclusión, se sumaron a la generación de propuestas de enseñanza virtualizadas dando respuesta a la

situación, amplificando los modos y soportes de comunicación con sus estudiantes, al tiempo que documentaron, sistematizaron y problematizaron -en instancias institucionales, que los coloca en un lugar protagónico- la construcción de esas propuestas así como la reflexión acerca de cómo vamos a trabajar a partir de las categorías con las cuales estamos siendo interpelados/as en este contexto, nombradas como nueva normalidad, bimodalidad o enseñanza híbrida.

Esto debiera ser un aprendizaje a incorporar -no sólo la cuestión de las tecnologías-, es decir pensar que el resultado de esta pandemia sea que podemos construir mejores videos de clases teóricas, tener un acervo de materiales, saberes sobre cómo diseñar un foro, una plataforma en Moodle -lo cual sin duda es muy importante-, ya que sin ese conocimiento no hubiéramos podido generar muchas de las propuestas que se realizaron y que tienen una potencialidad enorme. Pero no perder de vista que antes y ahora, la potencialidad de la educación está dada por el sentido político pedagógico que conlleva encontrar las formas de enseñar a todos y todas, en las mejores condiciones, aquello que es un conocimiento entendido como prioritario, no como enciclopédico ni acumulativo, que tiene un sentido social, no solamente un recorte ligado al proyecto de investigación de quien conduce una cátedra, sino que está articulado con la significatividad que tiene ese saber, para la formación profesional y esa formación profesional para con el campo más amplio en el que se va a insertar quien ingresa a una universidad pública.

Algunas líneas para seguir construyendo sentidos...