

Ciclo

Democrática, popular y feminista:
la universidad que queremos

**Encuentro: Educación Universitaria,
Tecnologías y Pandemia**



Yamile Socolovsky

Directora del IEC-CONADU

Este es el primero de una serie de encuentros marcados por la necesidad de producir una reconstrucción crítica de los saberes construidos en los últimos tiempos. Desde que se instaló la coyuntura de la pandemia, tuvimos la convicción de que había que generar espacios para poder, en esta experiencia que estamos atravesando, identificar los nuevos problemas pero, también, el modo en que los problemas preexistentes se hacían visibles, más agobiantes y gravosos. Hay temas que veníamos discutiendo, o intentando discutir hace mucho tiempo: en particular, la cuestión de que la formación docente es parte de las condiciones de trabajo y es uno de los factores que tenemos que repensar si vamos a asumir que la universidad tiene que garantizar el derecho a la educación y constituirse en un factor de democratización del conocimiento de nuestra sociedad.

Advertencia: Debido a la diversidad de criterios en las intervenciones para formular enunciados de manera no sexista, se optó –en la instancia de edición y corrección de estilo– por unificarlos en un mismo modo de escritura.

Fue un desafío al que les docentes respondieron con convicción, compromiso y una claridad enorme. Algunas propuestas que ya estaban en marcha como el PADOCC o la Especialización en Docencia Universitaria que justo empezaba en una modalidad virtual el año pasado; también el curso que generamos en el INFOD y las publicaciones, fueron acompañadas por docentes en una situación de muchísima exigencia, de agobio, de colapso de todas las rutinas. Sin embargo, era evidente que era necesario tener espacio y tener tiempo para poder situar la experiencia en un marco político y no solamente para acceder a herramientas en un sentido técnico. Era una necesidad y es, además, una obligación.

En particular, CONADU asume la obligación de seguir generando los espacios donde podamos poner en discusión no solo lo que está pasando, sino también, lo que queremos que pase: para seguir pensando el derecho a la universidad, para seguir pensando en nuestro proyecto político pedagógico, para seguir pensando cuál es la tecnología que necesitamos y por lo tanto, cuál es la que tenemos que producir para garantizar nuestros objetivos políticos en la universidad, en el sistema educativo público.

Nos preocupan las transformaciones silenciosas, lo que viene de la mano del avance de las corporaciones tecnológicas si no oponemos a eso una actitud y una respuesta no sólo crítica sino también productiva. Tenemos la obligación, desde la universidad pública, de denunciar el avance de la mercantilización y, además, de construir la alternativa que garantice que las herramientas que ponemos en uso en nuestra tarea no construyan alienación, sometimiento o colonización, y que den lugar a espacios para una educación emancipadora, para una producción de conocimiento que sirva a nuestro pueblo, para seguir aspirando a tener una sociedad más justa, mejor para todas, todes, todos.



Mercedes Leal

Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán - Doctora en Educación

Estoy muy agradecida por esta invitación del IEC CONADU. Junto a la CONADU tuvimos una historia de pelea y de lucha para concretar una experiencia muy interesante e innovadora desde el Instituto Nacional de Formación Docente, que fue un curso de formación para la docencia universitaria: el INFOD no había sido pensado para ese tipo de destinatario y tuvimos que dar varias peleas al interior del Ministerio para poder ofrecer esta propuesta que concitó el interés de cinco mil personas.

Estoy en una disyuntiva, porque no sé si hablar como pedagoga, como decana de una facultad o como exdirectora del INFOD, en el que asumí y a los pocos meses tuve que sostener una experiencia de líneas y políticas de formación docente en tiempos de pandemia. Como retomé mi cargo de decana me parece que sería interesante compartir la experiencia universitaria y la respuesta

dada en este contexto, que se diferencia de las características que asumió el resto del sistema. Hay algunas cosas que se dieron en los distintos niveles y que tienen que ver con lo que se llamó “continuidad pedagógica”; en el caso de la universidad estamos hablando de una población “educada” que no tuvo las complejidades y los problemas que atravesaron la continuidad pedagógica en los niveles obligatorios. El destinatario universitario viene de niveles anteriores de educación, lo cual constituye una fortaleza; además, cabe señalar que el elemento clave y central que se dio en todos los niveles del sistema ha sido el compromiso docente. Sin eso, las universidades nacionales no hubieran podido dar una respuesta tan contundente: con los recursos que tenían, estuvieron habitando sus espacios en los hogares para dar clases y, a su vez, resolviendo los problemas de las políticas de cuidado que siguen asentadas en las mujeres (como se sabe, la docencia universitaria tiene un porcentaje altísimo de mujeres).

Lo cierto es que se logró dar una respuesta contundente y usar las plataformas que el propio sistema tenía, que hasta entonces se destinaban a posgrado o a algunas actividades puntuales. Haber logrado esta continuidad pedagógica es un hecho inédito: primero, se privilegiaron las actividades de enseñanza y, en poco tiempo, muchas actividades de investigación y de extensión fueron aportando lo suyo a los entornos virtuales. La continuidad pedagógica surge como categoría en el sentido prospectivo, de sostener algún tipo de encuentro y vínculo en el marco de un sistema educativo cerrado, con las universidades cerradas, en tiempos profundamente adversos. Los docentes se vieron en el compromiso de realizar algún tipo de actividad para encontrarse con sus estudiantes, con la esperanza de que la universidad pudiera hacer cosas para sostener el derecho a la educación. Fue la esperanza la que orientó la posibilidad del encuentro y no solo del encuentro de saberes específicos, sino también del encuentro afectivo con el estudiantado.

Con respecto a este tema, en los debates actuales se encuentran perspectivas sumamente optimistas y otras que plantean cierto pesimismo sobre lo que fue y lo que está haciendo esta experiencia; si consideramos ciertas fortalezas que se lograron en este contexto podemos mencionar que se innovó en formatos. El formato universitario —esa estructura pesada que muchas veces no modificó ni siquiera el esquema de clases teórico/prácticas, al menos en las universidades tradicionales y en las más grandes— ha sido muy criticado por quienes sostenemos la importancia que revisten las experiencias innovadoras en función de los tiempos y contextos. Hubo un interesante movimiento a nivel de las cátedras, en las que quienes estaban un poco más familiarizados con las tecnologías pudieron tener experiencias colaborativas. También se pudo hacer uso de estas plataformas que el sistema universitario y las universidades tenían, con el acompañamiento que efectuó el Estado nacional cuando liberó los datos para sostener la gratuidad de navegación para estudiar. Instalar la cuestión del derecho a la educación de la juventud argentina es imprescindible, pensando —fundamentalmente— en la necesidad de la presencia del Estado para garantizar este derecho.

Creo que hay experiencias que no solo extrapolaron la clase presencial a la virtual, sino que se usaron recursos y alternativas pedagógicas en carreras diversas para poder responder a la problemática

concreta del aprendizaje. Y se dio otro fenómeno del que se están construyendo datos: quienes estudian lograron incorporarse, regularizar y cursar más materias. También tenemos otros datos que muestran que algunas personas que habían dejado la cursada pudieron retomarla porque no tuvieron que viajar (la universidad a la que pertenezco tiene muchos alumnos del interior de Tucumán y de las provincias cercanas). Este tiempo visibilizó claramente las enormes asimetrías que tiene el sistema universitario argentino. Es importante destacar que en las universidades nuevas la continuidad pedagógica tuvo características diferentes a las universidades tradicionales que reproducen una organización académica y modelos que les resultan difíciles de modificar, principalmente porque hacerlo implica muchos esfuerzos para construir distintos niveles de consenso.

Hay un enorme desafío por afrontar en este tiempo que viene. Se está pensando en un retorno progresivo y cuidado. Se habla de modelos híbridos, de aulas híbridas. En este tiempo el neoliberalismo no desapareció y para pensar en el retorno cuidado tenemos que atravesar una disputa de sentido enorme. En esto, es clave la reconstrucción crítica de la experiencia y los saberes elaborados hasta ahora: quienes nos dedicamos a la investigación y a las ciencias sociales tenemos mucho para trabajar y eso es un compromiso de la universidad pública. Asegurar el derecho a la educación nos exige sostener políticas de acompañamiento e inclusión que sólo las podemos hacer quienes tenemos un compromiso con este principio, y también pensar, desde el derecho a la enseñanza, en el impacto que todo esto tuvo en la profesión académica y en las condiciones laborales para la docencia.



Esther Levy

Doctora en Ciencias de la Educación - Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA - Comisión Directiva de FEDUBA - Directora del Programa de Actualización en Docencia Universitaria (PADOC)

Hablo como pedagoga, como orgullosa docente de la universidad pública argentina, y como sindicalista. Formo parte de la comisión directiva de FEDUBA, el sindicato de base de la CONADU en la Universidad de Buenos Aires y estos lugares marcan la experiencia de cómo se ha llegado a lo que fue y es el escenario de pandemia. Decimos fue porque, en realidad, el primer impacto y susto ya lo pasamos y nos sentimos con bastantes posibilidades de decir algunas cosas con la experiencia que transitamos este año y medio.

Me parece importante tener claro que dijimos, pensamos e hicimos muchas cosas sobre la marcha. Fuimos teorizando, tomando las herramientas que tenemos como docentes, como pedagogues, como parte de la comunidad educativa; fuimos haciendo lo que podíamos con lo que teníamos, esa es la primera foto de mar-

zo del 2020. Hicimos muchas cosas y quizás hoy no las haríamos de la misma manera, las repensaríamos, pero era un contexto especial; desde ahí podemos pensar cómo se sucedieron las cosas y qué posibilidades, o mejor dicho, qué desafíos tenemos. Vienen tiempos para reflexionar.

Esto nos invitó a preguntarnos sobre lo obvio. Cuando digo sobre lo obvio, voy a traer dos cuestiones. Una es: ¿qué es enseñar?. Enseñábamos antes de la pandemia, el trabajo de la docencia universitaria es enseñar. Veníamos pensando en cómo dar nuestras clases, con más o menos rigurosidad pedagógica, pero no nos cuestionábamos qué es enseñar. La pandemia nos descolocó y nos hizo pensar: ¿qué es enseñar en un no lugar? Fuera de las aulas nos repensamos como profesionales de la educación o como docentes frente a un curso al que en el mejor de los casos podíamos ver como una serie de rectángulos, con estudiantes que muchas veces no podían conectarse o no querían poner la cámara. ¿Qué es enseñar en este contexto? Creo que es lo primero que nos preguntamos.

La otra cuestión es una pregunta sobre lo obvio: ¿qué necesitamos para enseñar? Lo primero que nos pasó fue que necesitábamos equipamiento y recursos económicos y materiales, específicamente, para responder a esa pregunta. Antes de la pandemia, esta no era una pregunta que nos hiciéramos, aunque estas nuevas tecnologías no son nuevas. Una de las cosas que necesitábamos antes, que necesitamos durante todo este tiempo, y que vamos a seguir necesitando, es la formación docente universitaria. Siempre hablamos de la formación docente en los niveles obligatorios del sistema educativo y la universidad no necesariamente nos plantea tener herramientas para estar frente a un curso, herramientas pedagógicas-didácticas que nos permitan enseñar de una manera que vaya más allá de transmitir información. Paulo Freire, de quien este año se cumple el centenario de su nacimiento, siempre planteó que la educación es política, y también que para enseñar no alcanza sólo con conocer la disciplina ni tampoco con transmitir información.



Una de las cosas que nos hacen falta para enseñar es tener formación docente de nivel universitario. La experiencia que llevó adelante el INFOD me parece interesante porque fue un trabajo del Estado con los sindicatos, que son los que representan a los docentes. En este caso fue la CONADU la que tuvo este acercamiento con el Ministerio de Educación a través del INFOD, en ese momento, dirigido por Mercedes Leal. Hubo un reflejo muy rápido de los trabajadores y el Estado para pensar qué podíamos ofrecer en esa coyuntura. Cinco mil inscripciones no son pocas en un espacio del Ministerio que nunca convocó ni interpeló a la docencia universitaria: había una realidad de vacancia y hubo posibilidad de respuesta. Tanto la experiencia del INFOD como la del PADOCC, el Programa de Actualización en Docencia Universitaria que hacemos desde FEDUBA, plantean la necesidad de arreglos y consensos urgentes: no podemos seguir pensando que podemos dar respuestas sin la participación de los trabajadores y las trabajadoras, de los sindicatos, sin interactuar con el Estado y sin que el Estado nos escuche, sin escuchar a aquellos que a veces no se hacen oír, pero que son cinco mil docentes en el caso del INFOD y una inmensa cantidad en el caso del PADOCC buscando respuesta de quienes les representan directa e indirectamente. La formación docente es un derecho de quienes trabajan en la universidad.

Este escenario puso sobre la mesa la tensión entre dos derechos que coexisten: por un lado, nuestro derecho al trabajo, con todos los condicionamientos y las dificultades que tuvimos, entre ellos, pensar en cómo salir a brindar herramientas —pedagógicas antes que tecnológicas— para la docencia; por otro, el derecho a la educación de quienes estudian. Nos complica mucho la virtualidad, eso tensionó con el derecho a la educación, que no es ni más ni menos que el derecho a la universidad de todas, todes, todos.

En este imperativo de la no presencialidad y de la sincronicidad en los encuentros y las situaciones de estudiantes que no se podían conectar o que, en ese momento, estaban en tareas de cuidado o lo que fuera, se nos planteó la necesidad de incluir las nuevas tecnologías. Las llamamos así aunque no son nuevas, sino que no las utilizábamos asiduamente en nuestro trabajo de enseñar. Esta inclusión de los recursos, sobre todo los informáticos, no alcanza ni va a alcanzar si no está incluida en un proyecto pedagógico que marque la direccionalidad política de la enseñanza. No son los recursos los que van a resolver esta situación sino el modo en que los usamos para enseñar. Muchas veces se insistió, sobre todo desde la derecha, con la idea de que los docentes somos reemplazables por la tecnología y al mismo tiempo no había conectividad, habían desmantelado programas como Conectar Igualdad, un programa que es necesario trabajar con el nivel universitario. Hubo estudiantes no tenían computadora o la compartían con toda la familia, y eso dificulta muchísimo las posibilidades de sumarse a las clases.

Nosotros nos preocupamos por cómo enseñar siempre, más allá de la virtualidad, pero había que pensar en cómo interpelar a otre, que es la persona que estudia y que a veces no la estábamos viendo porque no había prendido la cámara o no se podía conectar. Yo vengo de las pedagogías críticas. ¿Y qué es eso? Es poder trabajar con la desnaturalización, la reflexión, el posicionamiento; por eso es que Paulo Freire dice que toda pedagogía es política. Hay que hacerse preguntas y revisar los supuestos.

Incluso con la presencia física, el otre puede estar ausente. El vínculo persona a persona en las mismas aulas es algo que extrañamos muchísimo, pero la pandemia nos replanteó el lugar de la persona que estudia, a quien tenemos que interpelar. Porque este otre viene a la universidad porque lo mueve el deseo de aprender ciertas cuestiones que tienen que ver con su vocación. Y no podemos permitir que quienes estudian se vayan porque nuestras clases no los interpelan, ni los ponen en el lugar de sujetos activos. Si se van, que sea por otros motivos, no porque nosotros no revisamos los componentes pedagógicos de nuestras propuestas. No se trata de generar una sobreactuación pedagógica, sino que este corrimiento del otro físico y estar en un no lugar dando clases abre la posibilidad de una revisión de la propuesta para ese otre que no está ausente, sino que está de otra manera.



Deolidia Martinez
Red Estrado

Pertenezco a la RED ESTRADO, red de estudios sobre trabajo docente que lleva más de 20 años en investigaciones, de ahí lo universitario, pero mi vínculo es como psicóloga laboral. En la última universidad donde trabajé (actualmente estoy jubilada), la Universidad Nacional de Río Cuarto, creamos la Secretaría de Trabajo de la Universidad, dentro de la cual se atendían los temas de salud, y dentro de ella, la salud laboral, los aspectos psicológicos, muy cercanos a la docencia.

Esta situación de la pandemia me coloca a hablar con algunos sindicatos, un sindicato no universitario como ATEN, provincia de Neuquén, en donde he trabajado también en la formación de docentes, diseñando con el equipo del sindicato de la Universidad Nacional del Sur, que va a trabajar sobre capacitación docente qué tendríamos que ver hacia adelante para la protección de la salud y de lo edilicio. Dentro la universidad hay que trabajar con la arquitectura escolar, porque no solo vamos a tener que ver cómo recuperamos los edificios abandonados hasta el momento, sino que vamos a tener que pensar en nuevos edificios. La edificación escolar ha estado muy dejada de lado, si recorremos un poco la historia, hay una distancia enorme entre las universidades, escuelas secundarias y primarias que ubicamos 80 años atrás, y las actuales. Hemos pasado de una situación de trabajo presencial a la educación virtual con las tecnologías disponibles. El trabajo colectivo virtual es uno de los grandes desafíos por delante: cómo recogemos lo colectivo en lo virtual, cuando la situación ha quedado totalmente puesta dentro de un sujeto que trabaja en su casa, con todo lo que es el ámbito hogareño, y un conjunto de estudiantes que no siempre se sabe cuántos son ni lo que les está pasando. Las idas y vueltas de la relación pedagógica son muy difíciles.

Vuelvo al tema de la arquitectura: hay que construir y reconstruir escuelas. Esta pandemia nos ha sacudido el espacio de trabajo, no solamente dentro de la escuela, todavía la universidad está en formas virtuales. La escuela no es una entelequia, donde en grupos pequeños nos volvemos a reunir docentes y alumnos: es una escuela de alto riesgo para todas las personas que están trabajando allí. En la situación actual, estamos trabajando en la virtualidad, pero deseamos una vuelta a la escuela que no sea provisoria.



Damián del Valle

Decano de la Facultad de Formación
Docente de la Universidad de las Artes
Integrante del IEC - CONADU

Estamos en un escenario en el que no parecería posible hablar de educación, en general, y de universitaria, en particular, si es que no decimos algo respecto de las tecnologías. Son tres palabras que parece que van necesariamente de la mano, juntas, que se hace perentorio tomarlas de esta forma. Es decir, hablar de educación, de tecnologías y de pandemia parece lógico y necesario, casi como si pandemia fuera igual a tecnología. En gran parte, la realidad nos demostró que es algo que va asociado y no sólo cuando se habla

de educación; por caso, pensemos en la importancia que tiene para nuestras vidas la cuestión de las vacunas y los dispositivos de testeos. Estamos en un contexto en el que las tecnologías se configuran con una centralidad que la pandemia puso de manifiesto, pero que se había anunciado desde mucho antes. Es decir, hay tendencias que estaban pero que no imaginábamos que podían torcer tanto y de un día para otro, el rumbo y las formas de nuestras universidades.

En esta línea, pienso que estamos viviendo una reforma silenciosa de nuestras universidades que está enmascarada en las necesidades de adecuar tecnologías a este nuevo tiempo, y que nos introduce en una lógica que tenemos que comenzar a analizar y a discutir en estos espacios porque, si no, corremos el riesgo de encontrarnos demasiado subsumidos en nuevas formas de regulación, que ya no procesamos a partir de los debates que estamos acostumbrados a tener en torno a, por ejemplo, el eje autonomía versus intervención. Estos debates fueron tomando otra fisonomía desde los años 90 hasta ahora, a partir de la aparición de nuevas y complejas formas de gobierno de nuestras universidades y sistemas, y se fueron ordenando en el marco de un debate más amplio en torno a la educación como bien público versus la educación como servicio o bien de mercado. Es decir, la articulación de pandemia y tecnologías nos cambia el tablero en el que jugábamos la política universitaria. Por ejemplo, la Conferencia Regional de Educación Superior de 2018 en Córdoba (CRES) se dio en torno a defender la idea de que la Educación Superior es un bien público social y un derecho frente a las lógicas mercantiles. Allí uno

de los diversos paneles fue el de “La educación universitaria y la virtualidad”. Ese eje de debate fue una parte de la Conferencia que estuvo profundamente cooptada por universidades privadas, y de las privadas, aquellas que podemos identificar con una lógica de mercado. No estaban las universidades públicas discutiendo este eje, mientras que la conferencia se disputaba en torno al mercado o al bien público, y si bien en la CRES podíamos zanjarla a favor de este último, es decir, como un derecho, por lo menos en las declaraciones o en la disputa política, los actores del mercado ya habían detectado y apostado fuerte por donde se dirimía el futuro de la educación superior. La pandemia, como hizo con gran parte de nuestras vidas, puso las cosas patas para arriba.

Creo que vale la pena reflexionar sobre las posibles formas en que empiezan a cambiar los ejes en los que antes or-

ganizamos nuestros debates, no porque no sigamos pensando en que hay que sostener la idea de la educación como un bien público y un derecho. Sabemos que este es un eje central de nuestras discusiones, sólo que ya no nos organizamos en torno a la noción de que hay un grupo de mercachifles de la educación superior que armados con unas buenas dosis de tecnologías inventaron un muy buen negocio frente a las universidades públicas que pensamos la integralidad de las funciones universitarias, entre las que la docencia, con fuerte acento en la presencialidad, es muy importante. Podemos decir que, en los últimos años, comenzamos a darle más lugar en nuestros discursos a una palabra que antes aparecía entre los títulos de estas charlas mucho más de lo que ahora aparece “educación y tecnología”, que era la palabra territorio. Todo lo que durante años reflexionamos en torno al territorio y las universidades habla

de cuán presenciales consideramos nuestras prácticas y que en esa palabra no solo se concentraba algo de la presencialidad en sí misma, sino también, de qué implica ese bien público universitario. Ahora no desaparece de nuestros discursos, sino que adquiere otras connotaciones y otras complejidades, porque las tecnologías nos llevan a un juego en el que la transmisibilidad de los conocimientos aparece como lo central. Pero no podemos perder de vista que lo que importa, desde la educación, es la apropiación y el intercambio de esos conocimientos. Sin embargo, hay una lógica de la transmisibilidad que dice que lo que realmente importa es poder estar diciendo algo frente a otros. En este juego, las universidades fuimos aprendiendo que junto a las tecnologías se viene produciendo una reforma silenciosa que cambia nuestras dinámicas de trabajo; de intervención comunitaria; de investigación, producción y difusión de los conocimientos, pero a la vez, fuimos reconociendo que se producen escenarios de mayor desigualdad entre nuestras universidades, entre los sujetos a los que a los que nuestras universidades buscan acercarse y otorgar este derecho a la universidad y en este nuevo escenario tenemos que repensar, volver a situar y resituar estos debates sobre el territorio y sobre la educación superior como un derecho frente a los bienes de mercado. Tenemos que volver a jugar en este nuevo tablero todos nuestros debates anteriores, porque si no lo hacemos vamos a sufrir una mayor determinación por las lógicas que el mercado nos impone desde las tecnologías como una forma de transmisión de una nueva forma de jugar o de "ser universidades".

Por último, quisiera considerar si no hay una colonización del sistema universitario público a través del uso de las tecnologías y de las plataformas como panacea educativa para afrontar la pandemia. Creo que no debemos descuidar que, al tener la necesidad de utilizar las tecnologías para reconstruir y construir estos vínculos pedagógicos, no estemos construyendo una idea de universidad más recortada sobre la lógica docente, de enseñanza o de transmisión unilateral y jerárquica del conocimiento. No podemos perder de vista toda la otra

dimensión del derecho a la universidad, que no solo se siguió trabajando profundamente, sino que quizás se lo hizo más que nunca. Solo para referirnos a la cuestión sanitaria, por ejemplo las universidades intervinieron en la producción de vacunas y en otros procesos tecnológicos, como testeos y múltiples derivados de la investigación. Yo traía la palabra territorio o anclaje territorial para pensar en lo que ha significado tener universidades en los múltiples territorios nacionales, no solo con espacios de vacunación o centros de atención, sino en la contención de diferentes tipos de situaciones. También pensando en lo educativo y en lo artístico y cultural, en la Ciudad de Buenos Aires, desde la Universidad de las Artes, estamos implicados en un programa que articula con colectivos territoriales para que los pibes que no tenían conectividad en las escuelas la tuvieran a través de la universidad. Podemos dar miles de ejemplos de las maneras en que jugaron un rol fundamental durante esta pandemia, mucho más allá de los procesos de enseñanza. Hoy no podemos hablar de educación en pandemia si no hablamos de tecnología: eso provoca un reduccionismo muy fuerte de lo que en verdad entendemos por universidad y tenemos que resituar los términos del debate.



Pablo Vain

Docente en la Universidad Nacional de Misiones
Instituto de Investigación de Ciencias Sociales - CONICET

Si dijera que hay una serie de problemáticas que afectan a la enseñanza en la universidad y que la pandemia hizo más evidentes –en este caso, especialmente, el uso de las tecnologías– no estaría mal, pero correría el riesgo de ser poco original. Pareciera que la pandemia generó una especie de efecto revelador que estaría tranquilizando, por vía de la extorsión de la culpa, nuestras conciencias, ya que supuestamente antes no podíamos percibir lo que ahora vemos. ¿Cómo pensar este efecto revelador COVID-19, que puso en evidencia la pobreza, el hambre, el deterioro de la salud pública, el desequilibrio ecológico? Recordaba en función de esto, una frase de Bob Dylan que decía: “¿Cuántas veces puede un hombre mirar para otro lado pretendiendo que no ve nada?” Esta situación de la pandemia nos ha llevado a colocar la tecnología en el centro de la cuestión y corremos el riesgo de vestir viejos problemas con nuevos ropajes; problemas que la tecnología no va a resolver y que esta nueva forma de relacionarse tampoco va a reconfigurar.

La tecnología no es más que la apelación al uso de una herramienta más en la mediación pedagógica. Se sigue dando una lógica en la que el oficio predominante de quien estudia se configura alrededor de la apropiación de un determinado sistema de trabajo académico, que consiste en estar corporalmente en las clases, tomar apuntes y luego prepararse para la instancia de examen o evaluación final. En esa lógica del oficio, la persona que estudia se constituye como administradora del conocimiento y la persona que ejerce la docencia se constituye como concesionaria autorizada de la verdad.

Cuando el aula presencial nos ofrece esa seguridad de un otro que se mimetiza para complacernos, que cumple el objetivo de hacer un trabajo que es tomado como acreditación, no parece relevante quién es en singular. Esa otredad queda subsumida en un otro típico que la representa y al mismo tiempo no es ninguna de ellas. Me pregunto si en las clases presenciales de 150 alumnos, o muchos más, como hay

en nuestras universidades públicas, sabemos algo de esas caras, de esos gestos que nos puedan aportar algún conocimiento acerca de la singularidad de los estudiantes, que no sé si están allí. Están físicamente, pero hay que ver en qué medida están presentes, participando de esa construcción del conocimiento. La sustitución de esa clase basada en la retórica podría generar, en este camino, itinerarios no lineales ni fijos expuestos a contingencias como los saberes previos del estudiantado, sus geografías, sus contextos, los tiempos y los estilos de aproximación al conocimiento.

Quienes han comenzado la universidad el año pasado no han vivido ni han tenido la oportunidad de vivir todos los procesos de socialización que son característicos del ingreso a las universidades, las inscripciones en un colectivo nuevo que es el del estudiantado universitario, sus nuevas interacciones que tienen que ver con la vida universitaria, ese proceso de ingreso que se da no sólo en términos

cognitivos sino en términos afectivos, relacionales, vinculares. Se impone una revisión crítica de nuestras prácticas de enseñanza en la universidad: habría que aprovechar este malestar en la posición de los académicos que ha generado la pandemia para promover una enseñanza que incluya a ese otro. La docencia que se preocupa por sus estudiantes, por sus singularidades, sus modos de aprender, sus dificultades, funciona igual con tecnología o sin tecnología, con estudiantes en el aula física y /o simultánea, pero también con la mediación por la tecnología, porque es capaz de pensar a ese otro y a sus limitaciones, sus dificultades y sus logros. Y aquel docente que diserta, en el sentido que Freire llamaba fuertemente atrapado por la narrativa, que “habla, habla, habla” y no genera otra cosa que se escuche su discurso, lo sigue siendo en la clase sincrónica: habla de la misma manera, no genera ninguna discusión, ni ningún diálogo.

Tal vez tengamos que pensar la reconfiguración del sujeto estudiante con relación a una forma diferente de vivir la experiencia universitaria. Finalmente, es fundamental seguir construyendo el espacio de enseñanza como un encuentro entre sujetos que quieren apropiarse del conocimiento y otros cuya tarea es mediar entre ese sujeto y el conocimiento, a partir de una dinámica dialógica.



Glenda Morandi

Magister en Didáctica

Secretaria Académica de la Especialización en Docencia

Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata

En estos días volví a recuperar una expresión, que dispara o provoca –al menos en lo personal– 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 experiencia”.

Justamente, creo que lo que podemos intentar en este momento, en espacios de pensamiento compartido, es inscribir nuestras reflexiones e intercambios para potenciar una suerte de construcción, siempre provisional y situada, de algunos sentidos colectivos sobre la experiencia de la pandemia, y particularmente, sobre la experiencia de les universitarias y de las universidades en el tiempo de educación en pandemia.

Ha habido investigaciones, como la que se presentó este año de la Internacional de la Educación de América Latina, la IEAL, sobre la situación laboral y educativa en la región, también con participación de CONADU; reflexiones conceptuales, resumidas en dos volúmenes que editó la UNIPE, (Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera); un primer documento de la IESALC que recuperaba los principios señalados en la CRES del 2018 sobre el derecho a la educación superior y la afirmación de que tiene que ser transversal a las políticas públicas y a las políticas universitarias; algunas declaraciones del CIN. En fin, distintos espacios en los que podemos recoger reflexiones que nos permiten pensar de una manera más comprensiva este acontecimiento. En la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata debimos virtualizar rápidamente las 3eras

Jornadas de Reflexión sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (previstas para mayo 2020), que se constituyeron en otro espacio de reflexión central sobre el tema. Todas estas instancias provocaron que los docentes pudieran poner en común algunas cuestiones que nos estaban atravesando. Por eso esta conversación tiene que ver con esa construcción de sentido que nos permita dar cuenta de la experiencia, entendiéndola desde aquella conceptualización que hace Larrosa: 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 es 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 estas experiencias de las que, si no estamos advertidos, gana terreno una epistemología que está arropada en ciertas ideas de eficiencia y modernización, pero que propone transformaciones silenciosas de nuestra identidad, de nuestro propio horizonte político pedagógico. Las universidades, en este capitalismo financiero global, hemos tenido que generar modos de sobrevivir o de crecer como instituciones de producción y distribución de conocimiento para sortear esas lógicas con las que después nos miden, nos desfinancian, nos reconvierten en el mundo competitivo de la educación superior.

Como ya decíamos, un acontecimiento puede ser narrado desde diferentes lugares o perspectivas, que no son asépticos, la mayoría de las veces son antagónicos. A modo de ejemplo, me voy a referir a una nota del mes de mayo en el diario La Nación, uno de los medios hegemónicos que más ha venido atacando a los sectores populares y al gobierno popular, que se titulaba “Los universitarios de la pandemia entre la resignación y el silencio. Aunque los estudiantes han sido siempre el sector más rebelde y contestatario de la sociedad, una extraña atmósfera de conformismo se observa alrededor de las aulas desiertas”. Y un párrafo de la nota dice: “Los jóvenes aceptan esta universidad minimalista, atomizada y encapsulada en el Zoom, sin reclamar su derecho a recuperar una vida universitaria que implica mucho más que avanzar casilleros en la carrera hacia un título de valor incierto. Entender las causas de ese silencio quizá nos lleve a encontrarnos con una generación que no ve un horizonte en la Argentina, que está instalada en el desencanto y que percibe la universidad como un lugar de paso; apenas una escala en un viaje hacia otra parte”.

Seguramente estamos acostumbrados a este tipo de discursos, en todos los sectores, en todos los órdenes institucionales y políticos de nuestro país. El ataque, en este caso, es a la universidad pública, a las juventudes, al movimiento estudiantil, a las políticas públicas de inclusión, a todo lo que hemos intentado reconstruir, que ha sido dañado por el macrismo. La embestida con la que los discursos de la derecha plantearon la cuestión de la presencialidad escolar en la ciudad de Buenos Aires con relación a otros niveles del sistema educativo fue en línea con este discurso que sostiene que mientras éstos generaban protocolos, estrategias y sistemas de acuerdo sobre los cuidados, les universitarias parecíamos estar adormecidos, en otra sintonía o de alguna manera, cómodos y cómodas en la virtualidad. De modo que, además de desarrollar diversas y numerosas participaciones en las políticas de salud y acción social desarrolladas en la pandemia (mientras ese artículo se publicaba, la Universidad Nacional de La Plata se encon-

traba poniendo en marcha una planta de alimentos bautizada como PAIS, Planta de Alimentos para la Integración Social, integrada por diversas unidades académicas, y trabajando en articulación con productores hortícolas regionales), estábamos –como habíamos estado los cuatro años del macrismo– intentando restituir aquello que había sido absolutamente dañado por la desarticulación de las políticas de ampliación de derechos por parte de este modelo neoliberal.

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 confrontar los retrocesos planteados por este modelo, que profundizaron las desigualdades sociales y económicas y erosionaron la garantía del derecho a la educación. En esos años les universitarias 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 univer-

sitaria 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. De modo que, en tanto un acontecimiento puede ser narrado desde diferentes lugares e intereses, nunca asépticos, la mayoría de las veces antagónicos, comprendemos la necesidad de referir, una vez más, a la relevancia de ser protagonistas, como docentes, de estos debates que debemos construir colectivamente.

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 interrupción, la suspensión, la incertidumbre, la desorganización, el vaciamiento de los sentidos y los saberes acerca del enseñar, las dificultades para construir o reconstruir el espacio de encuentro con los estudiantes. Pero supuso, también, una gran movilización institucional y colectiva de docentes y estudiantes, de equipos de extensión, de investigación para hacer frente a las consecuencias que la pandemia suponía tanto en términos de desigualdad educativa, de brecha tecnológica, como de 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 la 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 la infraestructura, 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, etcétera. 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 e 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. En torno a esta cuestión hay distintos debates, muchos de los cuales emergieron en relación con el proceso desatado, pero en diálogo con dimensiones que venían siendo problematizadas previamente interpelando fuertemente a la enseñanza universitaria. Algunas de estas reflexiones permiten dar cuenta de aspectos que vale la pena mencionar, como, por ejemplo, una fuerte percepción de una sobrecarga en 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, cosa que implica considerar la dimensión de la “domesticación” de la educación remota, y la referida al género en tanto la no presencialidad supone trabajo desde el hogar, lo que implica que las tareas de cuidado –que aún 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, sus modos de anclaje con las prácticas profesionales, las experiencias que se ofrecen a las personas que estudian en sus aprendizajes y 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, no ofrece respuestas certeras. Lo importante es pensar que la transformación de la universidad en relación con las tecnologías no va a estar

dada por el hecho de haber montado un sistema virtual que tuvo continuidad en el tiempo y que pudo resolver la enseñanza de la mayor parte de las asignaturas, sino que el debate sigue siendo de qué manera vamos a sostener este principio de derecho a la educación y de la inclusión como el eje vertebrador de las formas en las que nos relacionamos con los estudiantes. De ahí que el traslado casi lineal de clases teóricas expositivas a plataformas de videoconferencia, que resultan cómodas para este tipo de procesos, supone problematizar que había cuestiones no resueltas en la enseñanza universitaria, previas a la pandemia y que se siguen planteando como desafíos en cuanto al modo en que algunas experiencias abonan otro tipo de prácticas alternativas, muchas

veces sostenidas desde docentes auxiliares que son quienes menos dedicación tienen en términos laborales y que han visto sobrecargada su asignación. El horizonte político pedagógico tiene que seguir siendo encontrar las formas de enseñar a todos en las mejores condiciones, aquello que debe ser un conocimiento entendido como prioritario, no como enciclopédico ni acumulativo, que tiene que tener un sentido social, no solamente un recorte ligado al proyecto de investigación de quien conduce una cátedra o a un campo disciplinar acotado, sino que tiene que estar articulado con la significatividad que tiene ese saber para la formación profesional y para el campo más amplio en el que se va a insertar quien egresa de una universidad pública.

Organización y coordinación del ciclo:
Yamile Socolovsky (Directora del IEC Conadu) y Belén Sotelo (Coordinadora de Actividades Académicas del IEC Conadu)

Se puede consultar versión completa de este encuentro presionando aquí.