

Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación

University teaching practices in the pandemic: from shock to mutation

Mariana Maggio¹

¹ Universidad de Buenos Aires, Argentina

marianabmaggio@hotmail.com

RESUMEN. Este trabajo analiza las prácticas de la enseñanza llevadas adelante en las universidades argentinas durante la pandemia de COVID-19 en 2020. Recupera los antecedentes de la inclusión de tecnologías previos a la crisis, identifica las decisiones institucionales que se tomaron a partir del cierre de edificios y caracteriza los rasgos emergentes en las prácticas durante las primeras fases. A continuación, propone un marco pedagógico-didáctico para abordar las próximas fases en realidades híbridas y en el contexto de una potencial mutación. Presenta la idea de ensamble para dar cuenta de cómo esas dimensiones podrían articularse en diseños específicos para dar lugar a prácticas de enseñanza y experiencias de aprendizaje renovadas.

ABSTRACT. This work analyzes the teaching practices carried out in Argentine universities during the COVID-19 pandemic in 2020. It recovers the background of the inclusion of technologies in teaching practices before the crisis, identifies the institutional decisions that were made after the buildings closure and characterizes the emergent qualities of teaching practices during the pandemic first phases. It proposes a pedagogical-didactic framework to approach the next phases in hybrid realities and in the context of a potential mutation. Finally, it presents the idea of assembly to introduce how these didactic dimensions could be articulated in specific designs to create and implement renewed teaching practices and learning experiences.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza universitaria, Educación a distancia, Campus virtuales, Educación híbrida, Ensamble.

KEYWORDS: University teaching, Distance education, Virtual campus, Hybrid education, Assembly.

1. Introducción

Este artículo de reflexión revisa el modo en que las universidades argentinas están encarando la crisis ocasionada por la pandemia de COVID-19, con especial referencia a las prácticas de la enseñanza que se llevan adelante y las experiencias de aprendizaje que favorecen. En primer lugar, se presenta una perspectiva sintética de los esfuerzos realizados por estas universidades en materia de educación y tecnologías en las últimas décadas. Luego se analizan las respuestas preliminares a la crisis a partir de la identificación de dos tipos de movimientos: la puesta a disposición y la generalización de los eventos sincrónicos. Ambos se reconocen como rasgos epocales pero se señalan sus límites a la hora de alterar la matriz clásica de la mayor parte de las prácticas de la enseñanza.

Asumiendo que la pandemia puede ser una mutación y que, en cualquier caso, enfrentaremos en los próximos años nuevos escenarios de hibridación, se pone énfasis en la necesidad de contar con un marco pedagógico didáctico vivo, que refleje las tendencias y los nuevos modos de conocer. Se identifican una serie de dimensiones a ser consideradas preliminarmente y se las rearticula, desde el punto de vista del diseño de las prácticas de la enseñanza, a partir de la idea de ensamble, como modo de crear experiencias que aborden los distintos planos de la realidad al mismo tiempo.

Las conclusiones del capítulo subrayan los riesgos de una virtualización superficial para el futuro de las prácticas de la enseñanza en la universidad.

2. Antes de la pandemia

A mediados de la década de 1980 y dentro del marco de la democracia recuperada las universidades públicas de Argentina empiezan a llevar adelante proyectos que permiten incorporar a todos aquellos que no habían podido cursar por los cupos impuestos en los años anteriores. La educación a distancia se despliega como una alternativa para abordar la masividad con propuestas de calidad y en 1989 se lleva adelante la primera reunión de lo que luego sería la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (Litwin & Libedinsky, 1989), que hasta hoy construye marcos compartidos para el desarrollo de la modalidad. En ese momento las propuestas articulaban sus estrategias pedagógicas a través materiales impresos, radio y audios, televisión y videos y tutorías presenciales (Litwin, 2000).

En el transcurso de la década de 1990, las universidades pusieron a disposición de la comunidad educativa servicios de acceso a Internet (Schapira & Barto, 1992) incluyendo correo electrónico en los hogares de los docentes y abordaron la construcción de laboratorios de computación en las facultades. En nuestras investigaciones pudimos reconocer que los docentes que motu proprio integraban las tecnologías de la información y la comunicación en sus clases eran aquellos que reconocían las transformaciones que estaban teniendo lugar en los modos en que construía el conocimiento disciplinar (Maggio, 2012).

Hacia el año 2000 las universidades desarrollaron e implementaron los primeros campus virtuales con foco en la modalidad a distancia tomando como referencia el modelo de la Universitat Oberta de Catalunya¹. Los campus integraban funcionalidades que en cierta forma imitaban aquellas de las prácticas de la enseñanza presenciales. De modo inesperado, es en estas últimas donde dichas plataformas se empezaron a poner a disposición de las comunidades educativas de modo masivo, como una expresión modesta pero tangible de su compromiso con la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación. En la mayor parte de los casos la adopción efectiva en las prácticas quedaba en manos de las decisiones de los docentes o los equipos docentes².

¹ Es por ejemplo el caso de la Universidad Nacional de Quilmes que en 1998 adopta el modelo a partir de una relación asociativa con la Universitat Oberta de Catalunya (Del Bello, 2001).

² Existen algunos casos en la región de instituciones que despliegan estrategias sistemáticas para su integración a escala como es el caso de la Universidad de la República en Montevideo, Uruguay. Fuente: UDELAR.



La generalización de estas plataformas no significó una ola de transformación pedagógica y didáctica del nivel. Tampoco el emerger de otras tendencias como los cursos masivos abiertos en línea (Maggio, 2013) o los entornos personales de aprendizaje (Castañeda & Adell, 2013). El núcleo duro de las prácticas resistió con una configuración clásica de matriz positivista. La hegemonía de la explicación docente, la secuencia lineal progresiva, el sesgo aplicativo en las propuestas de actividades realizadas por los estudiantes y el carácter verificativo de la evaluación son algunos de los rasgos que continúan definiendo la mayor parte de lo que sucede, sin importar la modalidad de enseñanza o el entorno tecnológico en el que se despliega la experiencia (Maggio, 2018).

Hacia 2020, las universidades reconocen la transformación digital como horizonte y avanzan en diferentes ritmos en ese sentido en el plano de la gestión institucional³. Las mejoras en infraestructura, la migración de servicios a la nube, la optimización de procesos y el análisis predictivo de trayectorias con alertas tempranas de deserción son los temas de agenda que en algunos casos se encuentran en fase de implementación o desarrollo. La mayoría de las universidades cuenta con equipos de educación a distancia consolidados que dan apoyo y formación a los docentes. Los entornos virtuales de aprendizaje son un estándar y, aun en presencia de soluciones de distinto tipo, las diferencias en términos de las funcionalidades son menores. En sentido estricto se trata de plataformas que no se han complejizado de modo sustantivo desde su llegada a las universidades y que en general complementan la propuesta presencial ofreciendo una organización estructurada de materiales y, en ciertos casos, de las tareas a realizar por parte de los estudiantes.

En este contexto, es posible identificar tanto docentes como equipos de docentes⁴ que generan rediseños de las prácticas de la enseñanza y crean experiencias memorables (Maggio, 2012, 2018). También en esta etapa identificamos en estos docentes un profundo reconocimiento de las transformaciones en los modos en que el conocimiento se produce. A ello se suma la alteración que realizan de condiciones habitualmente resistentes tales como el currículum, que se aborda desde perspectivas críticas e interpretativas; el tiempo, que se desacelera para dar lugar a proyectos de producción de mediano y largo plazo; y el espacio, que se expande por fuera de las aulas y avanza en articulaciones con otros actores e instituciones. Estas transformaciones van más allá de las plataformas que se ponen en juego y, aunque son valiosas y reputadas (Lion & Maggio, 2019), configuran movimientos incipientes que no llegan a tener alcance institucional o interinstitucional.

Habida cuenta de esos rasgos centrales, en marzo de 2020, cuando las universidades argentinas se preparaban para iniciar el ciclo lectivo, estalla la pandemia de COVID-19, una crisis de alcance global.

3. Fase 1

El 20 de marzo de 2020 se inició en Argentina el aislamiento social preventivo y obligatorio, en coincidencia con el inicio del cronograma académico de las universidades. El hecho de contar con sistemas regulatorios de la modalidad a distancia con alcance en las actividades de las carreras presenciales⁵ no impidió que el cierre de los edificios de las universidades resultara en una conmoción que se sumaba a la ya provocada por una crisis vital y social inédita. Se realizaron adaptaciones en los calendarios académicos, sin ningún tipo de certeza, pero con alto impacto en las definiciones pedagógicas bajo la presunción de que se trataba de una etapa que iba a ser breve.

³ La pandemia podría convertirse en aceleradora de ese proceso, según se desprende las declaraciones de la presidenta del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Prof. María Delfina Veiravé, en el Foro Internacional de Educación Superior 2020, según se reseña en <https://www.cin.edu.ar/foro-internacional-de-educacion-superior-del-consejo-de-rectores-de-paraguay/>.

⁴ El proyecto colectivo de investigación que dirijo actualmente (Programación Científica UBACyT 2018 de la Universidad de Buenos Aires con asiento en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras) se centra en el estudio de "El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones".

⁵ Se trata de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) que deben presentar las instituciones universitarias que hayan incorporado o decidan incorporar la Opción Pedagógica y Didáctica de Educación a Distancia, de acuerdo con la Resolución Ministerial N°2641/17.

Es posible reconocer diferentes aproximaciones a la solución, desde las estructuradas centralmente con un alcance amplio en todas las actividades de la universidad⁶ hasta aquellas que dejaron en manos de las unidades académicas, facultades o carreras la definición de las propuestas de implementación abriendo incluso la posibilidad de contar con calendarios académicos diversos⁷. La situación refleja además una fuerte diversidad en la preparación para encarar la contingencia en una serie de dimensiones que resultan críticas en este contexto, desde la disposición de soluciones tecnológicas más o menos robustas hasta la de equipos expertos de formación y apoyo a la docencia en el diseño e implementación de propuestas a distancia. Prevalece en todos los casos la visión de que la continuidad pedagógica es la forma de hacer efectivo el derecho a la educación (Garbarini, Martinelli & Weber, 2020) reforzada desde las políticas que generan apoyos específicos en este sentido, como el que surge de un acuerdo a través del cual los estudiantes podrían acceder a las plataformas de las universidades nacionales con sus teléfonos sin consumir datos⁸.

Las acciones llevadas adelante en el transcurso de las semanas que mediaron entre el inicio del aislamiento y el inicio efectivo de clases se denominaron, en términos generales, de “virtualización”, con la carga semántica que eso supone. Hacer virtual lo que era presencial da cuenta de, por lo menos, dos situaciones: los desarrollos de la educación a distancia tenían bajo alcance⁹ y los componentes virtuales de los cursos presenciales eran marginales.

La conmoción inicial tuvo dos marcas destacadas en materia de decisiones institucionales: la verificación de que hubiese tantas aulas virtuales como presenciales y la preocupación por llenar esas aulas virtuales con propuestas centradas en poner a disposición materiales en diferentes formatos.

“...hasta que se retomen las actividades habituales, es importante sostener el contacto de todas las materias y seminarios con lxs estudiantes a través del campus, para acompañar el aislamiento social y, al mismo tiempo, moderar el desgranamiento que estimamos esta postergación producirá. Este acompañamiento puede incluir la organización de lecturas, guías de preguntas sobre la bibliografía, foros de consultas u otras iniciativas que los equipos de cátedra puedan elaborar y consideren oportunas y permitan a lxs estudiantes mantenerse en contacto con los contenidos de los programas”. Recomendaciones a los docentes. Facultad de Humanidades.

La bibliografía digitalizada es acompañada con guías de lectura; los videos que se introducen son explicativos de los textos; los foros priman como solución para sostener la interacción y las tareas están dedicadas, en general, a favorecer la comprensión y la aplicación de los contenidos. Se imitan en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad. En ausencia de esta, la idea de “subir (lo que sea) al campus virtual” se convirtió en uno de los lugares comunes de la experiencia.

Es necesario reconocer que poner a disposición no es un gesto menor. En cierta forma es la manera de garantizar el derecho a la educación y a la continuidad pedagógica de los estudios en condiciones completamente diferentes a las habituales. El problema es que ese gesto encarne digitalmente formas que ya hacían sentir su agotamiento en la educación presencial, sostenidas por la idea de que la enseñanza universitaria está dedicada a la comprensión del conocimiento ya construido o a las competencias ya identificadas dentro del marco de una o varias disciplinas, como propósito principal. En los casos en que las carreras o los cursos presenciales contaban con una propuesta con componentes virtuales más fuertes, por ejemplo, a través del desarrollo de entornos personalizados de aprendizaje entendemos que el proceso de puesta a disposición fue menos traumático, aunque es posible preguntarse también sobre la relevancia de un

⁶ La Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Hurlingham son algunos de los ejemplos de este tipo de aproximación.

⁷ Por ejemplo, la Universidad de Buenos Aires.

⁸ Se trata de un acuerdo llevado adelante entre el Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom) con el Ministerio de Educación nacional.

Fuente: Enacom.

⁹ Del orden del 6%. Fuente: Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).



diseño concebido antes de la pandemia. En ambas situaciones, es decir ya sea a través de la vía más estructurada del campus virtual o de la más flexible del entorno personalizado de aprendizaje, prevalece el principio de puesta a disposición de lo ya construido en el o los campos disciplinares.

Hay un punto de particular interés para el análisis de este tipo de abordaje desde la perspectiva de una de las tendencias culturales contemporáneas: el consumo on demand. Destacamos las propuestas que conectan con los fenómenos cotidianos emergentes en un momento de la historia. Sin embargo, hay por lo menos dos aspectos a señalar desde la perspectiva de su valor pedagógico.

El primero es que resulta genuinamente interesante que el saber ya construido, ese que por alguna razón todavía debe ser comprendido, sea puesto a disposición a través de propuestas on demand, en lugar de monopolizar el tiempo de la clase, presencial o virtual, a través de la explicación del docente. El tema es que esto solo no puede agotar el sentido de la propuesta. La situación tampoco cambia demasiado cuando la explicación es acompañada de intercambios o ejercicios que tienen como sentido su mera comprensión o aplicación.

El segundo, desde una mirada diferente, indica que si analizamos los casos paradigmáticos¹⁰ de la cultura on demand tanto en el ámbito de los juegos en línea como de las series de televisión se trata de construcciones de una complejidad narrativa inédita, que requieren de relecturas interpretativas colectivas y, en muchos casos, se estructuran alrededor de preguntas sin respuestas o con resoluciones dilemáticas. El carácter de lo que se pone a disposición on demand en otros objetos culturales se destaca justamente por no ser cerrado y no tener fin (Baricco, 2019).

Ambas cuestiones nos llevan a afirmar que la puesta a disposición en la enseñanza universitaria, sea o no en el contexto de una contingencia, conlleva una suerte de paradoja. Requiere de producción simple -del tipo de la que requiere subir textos, audios o videos a una plataforma- para los contenidos disciplinares ya construidos, ya sea que se definan como saberes o competencias, pero resulta insuficiente desde el punto de vista de la complejidad del conocimiento contemporáneo. Por otro lado, demanda una producción compleja cuando busca capturar los contenidos en construcción e incluso volverse parte de esa construcción y por lo tanto puede resultar difícil de diseñar e implementar en la escena de una crisis masiva¹¹.

En la contingencia parece haberse optado por el primer camino: la certeza de los saberes ya construidos, puestos a disposición a partir de diseños simples y por tanto más fáciles de implementar. Esto provocó rápidamente una sensación de saturación y quejas por el exceso.

“Habemus campus. De ahí a que entienda todo lo que ya cargaron y lo que hay que hacer es otra cosa”.
Estudiante de Ciencias Económicas.

“Acaban de decir que para la próxima clase miremos una unidad que son 400 páginas. Y no explican nada. Dicen lean y después vemos las dudas”. Estudiante de Derecho.

La virtualización no parece dar cuenta de un proceso de transformación digital o de un rediseño de las prácticas sino de la proyección rápida de un reflejo de lo presencial en lo virtual. ¿Esto se produce porque los tiempos no dieron lugar a otra alternativa? Las largas décadas que llevan los procesos de inclusión de tecnologías en las prácticas de la enseñanza dan cuenta de ciertas condiciones de infraestructura, regulatorias, de equipos de apoyo y formación que, aun siendo mejorables, podrían haber alentado configuraciones

¹⁰ En el ámbito, por ejemplo, de las series de televisión son ejemplos como *Lost*, *Dark*, *Tales from the Loop*, *Westworld*, por mencionar solamente algunos.

¹¹ A modo de ejemplo, el desarrollo de *Ultimátum*, un juego interactivo de realidad alternativa creado por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires, llevó más de un año.

novedosas para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, estas parecieran estar dándose, en términos generales, en aquellos equipos docentes que ya venían sosteniendo prácticas rediseñadas sobre la base de modos renovados de concebir el conocimiento, igual que antes de que la pandemia tuviera lugar.

4. Fase 2

Los encuentros sincrónicos, escasamente usados en la enseñanza presencial antes de la pandemia, se convirtieron en el transcurso de unos meses en el furor de las prácticas, no solo en el ámbito de la enseñanza universitaria, al punto de constituirse en una estética de la pandemia (Carrión, 2020a). También aquí hay un movimiento en el sentido de la tendencia cultural, lo que puede ser una señal alentadora. Sin embargo, ¿cuál es el significado que los encuentros sincrónicos adquirieron en la enseñanza universitaria en esta fase? Pudimos reconocer diferentes aproximaciones recurrentes:

- Los eventos sincrónicos que buscan remedar los eventos presenciales y que, en términos generales, vuelven a estar dedicados a la explicación por parte del docente con más o menos instancias de interacción con los estudiantes.

“A mis estudiantes mis clases les gustan, no importa que duren cuatro horas. No veo por qué no podría hacer lo mismo ahora”. Docente de Antropología.

- Los eventos sincrónicos que están dedicados a recuperar el trabajo autónomo de los estudiantes a partir de lo que se puso a disposición anticipadamente. Con diferencias sustantivas en la dedicación de los estudiantes producto de la crisis que atraviesan y de las diversas condiciones de estudio, incluido el acceso a dispositivos e Internet en los hogares que se transparentan más claramente en estas circunstancias, en ocasiones generan más tensiones que las que buscan resolver.

“Hoy tuve una clase en la cual preguntaban y el profe tuvo que graficar lo mismo que graficaron y explicaron en los teóricos que están (publicados) hace dos semanas y mis compañeros no ven. O sea, toda la clase virtual fue para que les expliquen a ellos lo que no vieron. Los detesto”. Estudiante de Arquitectura.

- Es posible también identificar eventos sincrónicos diseñados para la creación en colaboración, la producción colectiva, el intercambio rico con expertos invitados, entre otras alternativas. Pero se trata de casos excepcionales llevados adelante por docentes individuales o colectivos que ya trabajaban en estas líneas antes de que la crisis se iniciara.

El hecho de que la enseñanza universitaria reconozca y abrace tendencias culturales propias del momento en que se inscribe, tales como el desarrollo de propuestas on demand o la generalización de eventos sincrónicos, es un movimiento interesante. Sin embargo, es necesario revisar críticamente cómo estas tendencias encarnan en las propuestas concretas. Si el propósito con el que se integran es reproducir y, por lo tanto, preservar modos de hacer cuyo sentido ya era escaso antes de la pandemia, entonces esto puede acelerar la pérdida de relevancia y dar lugar a crisis de nuevo tipo hacia el interior de las instituciones. Estos riesgos se hacen evidentes en las expresiones cotidianas de los estudiantes en las redes sociales, publicadas con etiquetas tales como #lasclasesvirtualesnofuncionan.

También es necesario señalar que hay otras tendencias claras, las que Carrión (2020b) denomina objetos culturales vagamente identificados (podcasts, historias de Instagram, memes, entre otros), que se omitieron a pesar de tener una presencia contundente en la escena contemporánea, especialmente aquellas que se ponen en juego en los servicios de redes sociales y en las que los estudiantes tienen altos niveles de protagonismo y colaboración en la producción textual y multimedial de materiales tanto originales como remixados. Su reconocimiento e integración en las prácticas de la enseñanza resulta marginal.

5. ¿Esto también pasará?¹²

Como ya se ha señalado, muchas de las decisiones pedagógico-didácticas se tomaron como si la pandemia fuera un fenómeno pasajero, de corto plazo. Las fases 1 y 2 muestran en una escala masiva dos tipos de

¹² En alusión a un popular cuento sufi.

fenómenos: lo que se pone a disposición y la sincronización. Ninguno supone en sí mismo el rediseño de las propuestas clásicas. Por el contrario, podrían profundizar sus rasgos transmisivos, aplicativos y verificativos (Maggio, 2018). Esto no significa que no se hayan realizado esfuerzos denodados por parte de las instituciones y de la docencia, en recursos y en tiempo, para garantizar la consecución de las clases. Pero se abre un interrogante sobre el carácter de las prácticas de la enseñanza puestas en juego y de las definiciones tecnológicas que las sostienen. Si no se había llegado a comprender y a capturar en el plano de la práctica la revolución mental (Baricco, 2019) de los últimos veinte años y tampoco se lee la pandemia en clave de potencial mutación (Berardi, 2020), los riesgos que corre el nivel universitario pueden llegar a profundizarse irreversiblemente. Sin llegar a abrazar esta hipótesis más extrema, hay un punto de partida que ya reviste consenso: la experiencia que sigue a las primeras fases será híbrida¹³. El tema crítico es, entonces, cómo abordar lo que viene reconociendo que configura una oportunidad inesperada e inédita para reinventar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, dotándolos de un sentido propio de su tiempo.

Para abordar ese desafío recuperamos aquí un supuesto: es necesario contar con un marco pedagógico y didáctico de alcance epistemológico que sostenga el diseño de prácticas de la enseñanza contemporáneas a escala (Maggio, 2018). Nuestro enfoque, al que denominamos “didáctica en vivo”, trabaja en el reconocimiento de los cambios culturales que se producen en la sociedad, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, para generar propuestas que los acojan de modo profundo y consistente. Dado que las tendencias mutan, las clases emergen como exploraciones, tanto en el ámbito de la modalidad presencial, a distancia o en sus hibridaciones. Es necesario implementarlas, documentarlas y reconstruirlas analíticamente a la vez que se actualiza, en vivo, el marco teórico. Desde este enfoque y con un abordaje en el plano del diseño las prácticas de la enseñanza en la universidad buscarán ser:

Inmersivas. Rose (2011) sostiene que 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, combinando el impacto emocional de las historias –volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor– y el involucramiento en línea y en primera persona de los juegos. Con la fuerza de las historias y los desarrollos transmedia (Molas Castells, 2018) resulta posible construir perspectivas inmersivas que sostengan experiencia universitaria, a partir de la elección de temas centrales que se habitan en una perspectiva tan compleja como profunda.

Alteradas. Estos objetos culturales contemporáneos escapan, en su mayoría, de las secuencias narrativas lineales y ofrecen formas alteradas (Maggio, 2018). Los estudiantes, inmersos en ellas, viven la persistencia de la secuencia lineal progresiva (Litwin, 1997) de la mayor parte de las clases con extrañeza. En propuestas alteradas los estudiantes individual o grupalmente dependiendo del caso, pueden elegir los caminos a recorrer tal como hacen permanentemente como usuarios de las redes y los juegos en línea.

Placenteras. Tal vez como nunca en la historia es posible acceder de modo indefinido a formas completamente diversas de entretenimiento, muchas de ellas sin coste. Elegir participar de una experiencia educativa implica, entre otras cosas, renunciar al tiempo dedicado a esas vivencias emocionantes. Más que nunca la clase tiene que ser una experiencia que valga la pena vivir (Maggio, 2018). Eso se resuelve con el simple hecho de gamificarla incluyendo competencias o insignias. El emerger de lo lúdico, lo artístico o lo performático demanda un diseño complejo en el que pueden requerirse apoyos especializados que van más allá del procesamiento didáctico. Hackers, desarrolladores de juegos, artistas visuales, performers o animadores 3D son solo algunos de los profesionales que podrían aportar a la creación de estas experiencias.

Colectivas. Este rasgo también surge del reconocimiento de una tendencia cultural: la emergencia de la idea de inteligencia colectiva que Lévy (2004) plantea con la inspiración de una utopía. Lo colectivo

¹³ Al respecto IESALC, UNESCO (2020) recomienda rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje con vistas a la hibridación, es decir, la combinación de actividades presenciales y no presenciales. Esto coincide en términos generales con la recomendación de “presencialidad adaptada” con digitalización reforzada y flexibilización de las modalidades de enseñanza del protocolo difundido por el Ministerio de Universidades de España en junio de 2020.

atraviesa la práctica de modos diversos: la constitución de equipos al interior de un curso o entre cursos; la conversación con colegas del campo y de otras especialidades que se manifiesta a través de conexiones en línea en el transcurso de la práctica; el hacer público lo que sucede en la experiencia formativa y se construye en las clases a través de las redes sociales entrando en diálogo con una comunidad ampliada inclusive los ex estudiantes de la carrera, entre muchas otras acciones. Lo colectivo sostiene el rediseño de la experiencia. La decisión de trabajar en propuestas originales e inmersivas de estructura complejas, en las que es necesario sostener durante horas, días o meses una trama narrativa que va a mayores niveles de complejidad a partir de la producción y del diálogo con muchos otros, cercanos o lejanos, y donde las formas se alteran en distintos momentos, requiere del trabajo en equipo, incluidos los estudiantes, uno que colabora para sostener esa estructura y se acompaña en la experiencia.

Transformadoras. Si aquello que enseña puede estar contenido en un video explicativo entonces debería ser puesto a disposición on demand (Maggio, 2018). Esto incluye las propuestas que apelan al diálogo convergente para llegar a un punto epistémico común (Burbules, 1999) que podría sostenerse en una experiencia asincrónica. Así, el tiempo de la experiencia educativa puede estar dedicada a problemas sociales sin solución, valor que se amplifica cuando la producción que se crea cambia una comunidad en un sentido positivo y mejora la calidad de vida de las personas. Este rasgo se inspira en la idea de enseñanza transformadora de Jackson (2002) pero aquí la transformación de los estudiantes no proviene del modo en que los docentes ejercen directamente su rol sino de la transformación que ayudan a provocar en el afuera de la institución educativa, motor de un cambio de vida en los estudiantes.

Originales. En un contexto en el que la construcción de conocimiento se acelera de modos inéditos en la historia de la humanidad (Frey, 2012) la práctica de la enseñanza y la experiencia de aprendizaje en la universidad son espacios prolíficos para la creación de conocimiento original. Sancho (2015) sostiene que es necesario formular nuevas preguntas. Esto va más allá del ámbito de las investigaciones que se llevan adelante en las universidades. El aula universitaria es el ámbito donde formular esas preguntas redefiniéndose así como motor de producción de conocimiento original y recuperando relevancia en la sociedad.

Resulta importante insistir en que estos rasgos son provisorios: buscan interpretar tendencias actuales que podrían estar cambiando a medida que son identificadas o abordadas. En su matriz se expresan aspectos epistemológicos vinculados a las formas en que se construye el conocimiento en un momento dado de la historia. Ahora bien, el marco debe habilitar prácticas que irrumpen en un modo de hacer hegemónico en modos que vayan más allá de la simple virtualización. La fase hacia la que avanzamos, con una hibridación ya asumida y en la escena de una mutación potencial, puede ser abordada a la manera de un ensamble. Como indica Méndez Llopis (2017) un retorno al objeto y su tridimensionalidad a través de construcciones de significados que se edifican a través de deslizamientos semióticos.

En un ensamble se crea una experiencia que sucede al mismo tiempo en el mundo físico y en el mundo virtual, en la comprensión de que ambos configuran la realidad (Baricco, 2019). Esa experiencia inmersiva, alterada, placentera, colectiva, transformadora y original ensambla momentos presenciales y virtuales como parte de la historia. No son secuenciales en el sentido de que primero una actividad se realiza presencialmente y luego se analiza un texto publicado en el campus virtual o primero se construye un modelo virtualmente y luego se lo implementa en cierta experiencia presencial. Se experimenta y construye al mismo tiempo en ambos planos, tal como sucede actualmente en los ámbitos no educativos, incluido el mundo del trabajo. Las actividades, pistas, recomendaciones o intervenciones de los docentes o de otros actores aparecerán en uno u otro plano según sea su intencionalidad y su significado para la construcción en ciernes.

En el ensamble lo ya construido en un campo disciplinar puede ser puesto a disposición a través de propuestas y aplicaciones diversas para ser trabajados on demand. Y lo sincrónico deberá buscar su propio sentido, ya sea que se dé en la presencialidad o en la virtualidad. ¿Por qué se requiere la coincidencia en el mismo tiempo? La multiplicidad de respuestas posibles no quita que se van a necesitar justificaciones fuertes para que la presencialidad sea elegida por parte de los estudiantes. Aquí las huellas de la pandemia se amplificarán a medida que el retorno a los edificios físicos suceda. Los estudiantes podrán reclamar por una

experiencia potente y única que justifique asistir a clase presencial porque ya habrán aprendido que para escuchar la explicación del saber construido y, a lo sumo, conversar acerca de él las opciones son muchas otras. Tal como sostiene Díaz Barriga (2020) con referencia a la escuela, la universidad tampoco podrá seguir siendo un lugar de reclusión para aprender un plan de estudios.

El ensamble, desde la perspectiva de quienes aprenden, podría ser vivido en términos de posexperiencia.

“La posexperiencia es (...) el principio de un gesto, es la apertura de una exploración, es un rito de alejamiento (...) ... es un movimiento, una huella, un cruce, y comunica esencialmente una sensación de falta de permanencia y de volatilidad: genera figuras que ni comienzan ni terminan, y nombres que se actualizan continuamente” (Baricco, 2019: 173).

Lo que se espera es que tenga la fuerza para sostener el sentido y la relevancia de la educación universitaria en el contexto profundamente expulsivo (Sassen, 2013) donde todas las experiencias vitales – la socialización, el trabajo, la salud, el ocio, el arte – se están reinventando. El punto de partida de este flujo es la definición de la experiencia educativa como fuente de invención (Serres, 2013; Maggio, 2018) y no de repetición en un mundo donde casi todas las respuestas parecen estar agotándose.

El ensamble ofrece también otra cara, referida a la posibilidad de que los docentes empiecen a tocar como un grupo musical ensamblado. El diseño de la práctica de la enseñanza y la experiencia de aprendizaje contemporáneos no puede ser una iniciativa individual por la complejidad que conlleva. El corazón de la propuesta y de la (pos)experiencia tiene que ser codiseñado por equipos docentes en colaboración con otros especialistas y, por qué no, con los estudiantes. También aquí lo colectivo debería ser el rasgo que distingue el modo en que se conciben e implementan las propuestas para la educación universitaria. Cada persona podría aportar desde sus posiciones epistemológicas y metodológicas, trayectorias, saberes, interrogantes y búsquedas estéticas.

La pandemia debería estar arrasando con lo que queda del profesor que habla o produce desde la soledad, ya sea que esté sentado en su escritorio en el aula o en su casa frente al ordenador. El ensamble busca ofrecer una idea para construir un futuro diferente también desde el punto de vista del rol profesional de los docentes.

6. Conclusiones

A partir de reconocer que las universidades argentinas tenían tradición, tanto en el despliegue de propuestas a distancia como en la integración de desarrollos tecnológicos en las prácticas de la enseñanza presenciales, se identificaron las principales tendencias emergentes en el denominado proceso de virtualización que se realiza de modo acelerado en el contexto de la pandemia y se señalaron sus límites a la hora de alterar la matriz clásica de la mayor parte de las prácticas. Se presentó el enfoque de didáctica en vivo cuyas dimensiones pedagógico- didácticas buscan interpelar modos de hacer que corren el riesgo de profundizarse en el ámbito de la crisis. La idea de ensamble, como creación pedagógica colectiva, avanza sobre la posibilidad de crear experiencias que aborden los distintos planos de la realidad al mismo tiempo.

Berardi (2020) afirma que el virus es la condición del salto mental. Entendemos que esta puede llegar a ser, inesperada y dolorosamente, una gran noticia para la educación universitaria porque se necesitaba pegar un salto desde hace décadas.

Una inspiración importante la da la colaboración global, no exenta de competencia, que tiene lugar para llegar cuanto antes al desarrollo de vacunas para la prevención de COVID-19. Gobiernos, universidades, laboratorios, centros de investigación y salud entre muchísimas otras organizaciones interactúan de modos complejos en tiempo real y casi siempre virtualmente para crear aquello que hoy no existe. ¿No es esa la mejor imagen posible como horizonte de la educación que las universidades tienen que ofrecer? Se educa a la vez que se contribuye a la resolución de los nuevos y graves problemas para los que todo lo ya sabido no alcanza. Las propuestas que se generan en el plano de las prácticas de la enseñanza pueden emular esos modos de

analizar y crear experiencias de aprendizaje que también pueden tener escala global y diversa, haciendo que se vivan las tensiones y las negociaciones que conllevan los procesos de creación en tiempo real.

Tal como sostiene de Alba (2020) necesitamos avanzar con premura, desde lo educativo, hacia la construcción de una nueva era de la humanidad. Queda evaluar cuáles son los pasos urgentes que deberán darse incluyendo definiciones pedagógico-didácticas renovadas habida cuenta de que lo que se está viviendo podría ser una mutación que no tendrá vuelta atrás.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. (www.revistacampusvirtuales.es)

Referencias

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Berardi, F. (2020). *Crónica de la psicodéflación*. (<https://bit.ly/3j0N2jm>).
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carrión, J. (2020a). *La estética de la pandemia*. (<https://nyti.ms/3epAuhO>).
- Carrión, J. (2020b). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Castañeda, L.; Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. In *IISUE Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 289-294). México: UNAM.
- Del Bello, J. (2001) Educación por Internet en Argentina: el caso de la Universidad Nacional Quilmes. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Información*, (1).
- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. In *IISUE Educación y pandemia. Una visión académica* (pp.19-29). México: UNAM.
- Frey, T. (2012). 2 billion jobs to disappear by 2030. (<https://bit.ly/32eqJRI>).
- Garbarini, L.; Martinelli, S.; Weber, V. (2020). Educación a distancia y universidades: la opción pedagógica posible. (<https://bit.ly/32bWEBO>).
- IESALC, UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Caracas: IESALC.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Lion, C.; Maggio, M. (2019) Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 10(1), 13-25. doi:10.18861/cied.2019.10.1.2878.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (Comp.) (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. (<https://bit.ly/3gYfgcq>).
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Méndez Llopis, C. (2017). La edición incómoda. Del ensamblaje como estrategia artística en las publicaciones periódicas. *Tercio Creciente*, 13, 49-68.
- Molas Castells, N. (2018). *La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. Barcelona: UOC Editorial.
- Rose, F. (2011). *The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Sancho, J. (2015). Tenemos que cambiar las preguntas. Entrevista realizada por Mariana Maggio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37, 119-124. doi:10.34096/riice.n37.3454.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Schapiro, L.; Barto, C. (1992) La experiencia argentina en materia de Telecomunicación Universitaria, Científica y Académica. *Educación Superior y Sociedad*, 3(2), 47-60.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.