



La educación entre la pandemia y la panacea. Un estudio sobre la experiencia de la cursada virtual en cinco profesorados de CABA, durante 2020.

Education between the pandemic and the panacea. A study about the experience of virtual courses taught in five teacher-training colleges of CABA, during 2020

LÓPEZ, Emilio¹

López, E. (2021). La educación entre la pandemia y la panacea. Un estudio sobre la experiencia de la cursada virtual en cinco profesorados de CABA, durante 2020. *RELAPAE*, (15), pp. 61-80.

Resumen

Este trabajo propone una reflexión sobre la educación y la formación docente - con foco en la polémica en torno a la modalidad virtual y presencial-, en virtud de la interpelación que provocó sobre éstas la pandemia y las medidas de asilamiento. Este ejercicio toma como objeto de análisis mi propia experiencia como profesor, durante el 2020, en cinco profesorados de CABA. A través del despliegue de un diario, que busca recuperar el carácter procesual y oscilante de las discusiones sobre estos tópicos a lo largo del año escolar, se conjugan dos tipos de aproximaciones. Se recurre al ensayo, abocado a la dilucidación conceptual en referencia a las nociones de cuerpo y presencia, a la recomposición de los matices, y a la indagación de los límites y las posibilidades que se abren en este escenario. Complementariamente, se expresan y analizan los principales resultados de una investigación empírica que recoge sistemáticamente las representaciones de un amplio conjunto de alumnas, tomando como referencia las experiencias de nuestras cursadas virtuales. Esta investigación apunta a poner en tensión la solidez y capacidad de visión de las posiciones cerradas en relación con las modalidades presencial y virtual. Y, al mismo tiempo que problematiza el supuesto acerca de los sentidos de la educación que les sirve de apoyo, examina las prácticas docentes que llevábamos a cabo así como introduce aportes para proyectar el diseño de las clases de cara al futuro.

Palabras Clave: Virtualidad, presencialidad, sentido de la educación, cuerpos, práctica docente.

Abstract

This paper reflects about education and teacher training - with a focus on the controversy around the virtual and face-to-face modality-, on the basis of the interpellation that the pandemic and the isolation policies provoked on them. This exercise takes as an object of analysis my own experience as a teacher, during 2020, in five teacher-training colleges of CABA. Using entries in a personal diary, which seeks to recover the processual and oscillating character of the discussions on these topics throughout the school year, I developed two types of approaches. On the one hand, the essay, aimed at conceptual elucidation in reference to the notions of body and presence, the recomposition of nuances, and the investigation of the limits and scopes that this scenario opens up. On the other hand, it is expressed and analyzed the main findings of an empirical investigation that systematically collects the representations of a wide group of students about their experiences of our virtual courses. This work aims to put in tension the strength and vision capacity of the closed positions in relation to the face-to-face and virtual class modalities. And, at the same time that it problematizes the assumption about the meaning of education that supports them, it examines the teaching practices that we carried out and introduces inputs to projecting classroom design for the future.

Keywords: Virtuality, attendance, meaning of education, bodies, teaching practice.

¹ Universidad de Buenos Aires, Argentina / emilio.f.lopez@gmail.com

Introducción

“los sentimientos con que hemos vivido y que nos hicieron vivir como éramos, nacieron de los ojos que teníamos, sin ojos serán diferentes los sentimientos, no sabemos cómo, no sabemos cuáles...”

José Saramago. Ensayo sobre la ceguera

Éste es un diario, una investigación, un ensayo. Las tres cosas a la vez y no azarosamente. Esta articulación está motivada, entre otras razones, por la necesidad de “hacer investigación educativa de otra forma y delinear otras modalidades de ‘experimentación metodológica y política’ [...] en el campo de la formación docente” (Suárez, 2014, p. 764). Lo demandan las circunstancias extraordinarias, en orden a pensarlas en el mismo tono de su devenir y complejidad. Por eso, es un diario para recuperar y volcar el carácter procesual de esta experiencia, sus inflexiones en el tiempo y los cambios a los que no sería lícito arrebatárselos su carácter dinámico para fijarlo en la estática de una fotografía (aséptica). Es una investigación porque responde a la necesidad de producir conocimiento sistemático, con sustrato empírico, en medio de dogmatismos –sobre lo virtual y lo presencial, por igual- de diferentes pelajes y consecuencias. Es también, y a la vez, un ensayo narrativo, en tanto el cimbronazo de las circunstancias no puede ser transitado sin más, sin el ejercicio del pensamiento orientado a buscar comprender, volver pregunta y tema, algunos de los supuestos sobre los que descansan nuestras percepciones. En definitiva, explorar en la veta abocada a “generar un imaginario pedagógico más sensible a las novedades, obvidades y opacidades del mundo escolar” (Suárez, 2019, p. 119), y así discutir e imaginar, desde otros ángulos, los sentidos –posibles y deseables- de lo educativo.

El tiempo de este texto se pliega al desandar de los días y se hace eco de sus sucesos y discursos. Se desenvuelve en a dos momentos de este año 2020, marzo y diciembre, que coinciden con el comienzo y el cierre del ciclo lectivo. El inicio de la pandemia en nuestro país y la suspensión de las clases presenciales –por tiempo indeterminado-, al que le corresponde un ensayo sobre las discusiones vigentes durante esos días de mudanzas, en medio de un mar de vacilaciones. Y la finalización del segundo cuatrimestre -que entrega una perspectiva que abarca todo un año completo de cursada virtual- y que fue estudiado sistemáticamente a partir de las representaciones de un dilatado y heterogéneo conjunto de alumnas.²

Desde este marco, escribo en primera persona docente porque las líneas que componen estas páginas anclan en la reflexión sobre mis propias prácticas como profesor en cinco profesorados, de gestión estatal, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Recobrar esta voz encarnada es indispensable. Por un lado, porque, siguiendo a Delory-Momberger (2014),

no vivimos la misma situación si consideramos la forma y el sentido que ésta adquiere individualmente para cada uno de nosotros”, [lo que nos lleva a atender a] “cómo cada uno biografiza este lugar y este momento, este conjunto de posiciones, de esfuerzos y de funciones en que participa (p. 698).

Por el otro, porque si bien tomo como materia de este trabajo el desarrollo de estas cursadas singulares, considero –y me propongo demostrar- que el análisis riguroso de éstas contiene un vasto potencial para alentar la mirada crítica y repensar nuestras prácticas.

Se trata, en suma, de transitar un proceso que parte de la incertidumbre, de la crisis, y que retorna a ella, pero de otro modo. Para que estos días no sólo pasen y sean un extraño paréntesis entre dos normalidades, sino que de esto quede algo que, leído con detenimiento, interpele nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo nos ayude a proyectarnos hacia adelante.

² La utilización del femenino busca dar una respuesta práctica al uso del masculino como genérico. De cara a esto, hay dos alternativas (seguramente haya más): desdoblar todos los artículos, adjetivos y sustantivos en femenino y masculino, lo que hace la lectura muy engorrosa (ni hablar de poner “x” o “@” que lo que solucionan por escrito reaparece en la oralidad). La otra opción es el “lenguaje inclusivo”. Hasta el día de hoy, comprendo y adhiero a lo que denuncia, pero me cuesta entenderlo en profundidad (me faltan, entre muchos otros, conocimientos de lingüística) y, desde mi miopía, le veo varios problemas. Por eso, decido darle al particular femenino el lugar del universal. Así, no se rompe la gramática y, a la vez, se llama la atención sobre el masculino genérico. Sinceramente, no estoy convencido de que sea la mejor opción. Con todo, se trata de una línea que vengo explorando desde que me di cuenta -tardísimo- de que no podía usarse sin alguna cosquilla el masculino como universal, así como así.

Comienzo del primer cuatrimestre de 2020

I. Y si no, ¿qué?

Lo que provoca la pandemia del corona virus es, entre otras cosas, una crisis. Y allí me quisiera detener un momento: pensar desde la crisis y en su dirección. ¿Por qué? Porque voy a entender que una crisis se produce cuando todo lo que hasta ayer eran normal, hoy no lo es y, en su acepción más próxima, “indica inseguridad, padecimiento y prueba y remite a un futuro desconocido” (Kossellek, 2016, p. 101). Asimismo, como en toda crisis, este cambio activa resortes de resistencia (Galindo, 2020). En el caso de la educación esto es palpable: de un día para el otro, en muchas instituciones, se pasaron de clases presenciales a clases a través de plataformas, del aula de ladrillos y ventanas al aula virtual (Balmaceda, 2020), de estar a hacer (esto lo voy a retomar más tarde, es esencial). Al mismo tiempo, algunas instituciones –universitarias- prefirieron no aventurarse de este modo y esperar –no encuentro una palabra más vaga- *algo* (creo que a que pase la nube y todo vuelva a ser como antes, anhelando una normalidad bastante machucada de denostaciones en tiempos de normalidad).

Aluviones de mensajes, de críticas circulan con agilidad por las redes sociales: van desde reflexiones hasta malestares, miedos, incomodidades; brotan como hongos problemas que antes suponíamos o actuábamos como si no existieran (falta de dispositivos, problemas de conectividad, etc.). El blanco: la educación virtual y su embrionaria amenaza de remplazar a la educación en su modalidad presencial.

Frente a este panorama, creo que es necesario suspender, por un momento, la toma de partido. Considero improrrogable que nos detengamos a pensar sobre el asunto a fin de no disolver su complejidad en un grito de queja o en la celebración de una nueva panacea (que no deja de ser la figura invertida de una pandemia, según las palabras). Con esta intención, propongo una reflexión que se despliega en tres movimientos: a) recuperar algunas críticas o reacciones, por parte de numerosas actrices del campo educativo³; b) identificar y discutir algunos de sus supuestos; c) revisar críticamente las conclusiones que se desprenden.

a) Algunas críticas

Las críticas –en su mayoría, dirigidas contra la modalidad virtual- corren a la velocidad de las noticias, de lo publicable a través de grupos de Whatsapp, Facebook, correos electrónicos que se envían y reenvían. Éstas gravitan alrededor de la falta de preparación para enfrentar los desafíos que entraña el abrupto escenario de la virtualidad. Más concretamente, se revaloriza la necesidad de la presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, se pone el acento en la dificultad para aprender con otras en el campo de la virtualidad y se advierte sobre las posibles desigualdades educativas (CEPAL-UNESCO, 2021) que esta modalidad podrían desencadenar.

De forma condensada, se alerta sobre las condiciones materiales (los recursos tecnológicos y las habilidades necesarias para operar con las nuevas tecnologías); los grandes obstáculos para la construcción colectiva del conocimiento y la imposibilidad de llevar a cabo acompañamientos individualizados a las alumnas.

b) Algunos supuestos

Ahora voy a dismantelar algunos de los supuestos que apuntalan las observaciones y críticas repasadas en relación con la modalidad presencial y la virtualidad. En efecto, las críticas recuperadas –de modo informal- construyen una presencialidad enaltecida, a la que se le atribuyen rasgos que muchas veces no encuentran correlato en la práctica o sobre los que no hay datos corroborables (sólo a título ilustrativo, ¿existe información fehacientemente y disponible acerca de cuántas horas reales de cursada tienen en promedio las alumnas en la modalidad presencial?). Paralelamente a la exacerbación de la presencia, lo virtual aparece caricaturizado y simplificado como su reverso negativo.

³ Las ideas y expresiones que recupero son tomadas de mensajes difundidos a través de correos electrónicos, grupos de WhatsApp y distintas redes sociales. A pesar de no tratarse de ideas publicadas mediante canales formales de difusión (revistas científicas), considero que constituyen un insumo de alto valor, tanto por sus emisoras (docentes, representantes de sindicatos, alumnas), sus contenidos, así como por su influencia en los discursos y decisiones educativas. En este sentido, es importante advertir sobre la incidencia de este tipo de textos diseminados, al margen del *mainstream* académico, e incorporarlos al análisis –no como una descripción que represente las ideas de grupos definidos de actrices- sino con la intención de reconstruir y comprender ciertos discursos y producir conocimiento.

Frente a este posicionamiento arriesgo dos hipótesis de lectura que lo ponen en cuestión: por un lado, que en estas críticas se confunde presencial con corporal; por el otro, que lo presencial y lo virtual no pertenecen –de hecho- a universos separados, prácticamente incomunicados.

Sin rodeos, la presencia no es lo mismo que el cuerpo. Que las alumnas lleven –obligadamente- sus cuerpos hasta las aulas no garantiza que haya presencia (me refiero, sencillamente, a que estén atentas a lo que se propone, que participen, etc.). Tampoco asegura que el conocimiento se construya colectivamente o que las docentes llevemos a cabo acompañamientos individualizados. Eso, más bien, depende de otras cosas: de la dinámica de cursada que se proponga, de cómo se viene construyendo, a lo largo del tiempo, qué significa ser alumna, docente y de qué se trata una clase.

Lo mismo puede decirse en relación con la modalidad virtual. Que las alumnas no lleven –obligadamente- sus cuerpos hasta las aulas no significa que no pueda haber presencia. De hecho, y algunas investigaciones lo demuestran, muchas veces ésta mejora (Corea y Lewkowicz, 2010). Justamente porque la alumna puede, en parte, administrar sus tiempos y, por evocar una escena frecuente, no tener que asistir a una clase a la que arriba luego de una jornada agotadora de trabajo y de un viaje tedioso, fundamentalmente para cumplir con la asistencia). Tampoco la virtualidad obtura –aunque tampoco asegura- que el conocimiento se construya colectivamente (de hecho, muchas trabajamos, planificamos, compartimos materiales e ideas con gente con las que no podemos reunirnos presencialmente) o que se realicen acompañamientos más individualizados (algo que, por el contrario, en ocasiones se facilita). Otra vez, que esto suceda o no depende de otras cosas: de la dinámica de la cursada que se proponga, de qué instancias y modos de participación habilitemos y reconozcamos, de cómo entendamos –o vivamos- qué significa ser alumna, docente y de qué se trata una clase.

En suma, el asunto no tiene que ver necesariamente con la modalidad. La cosa no pasa por ahí. Con mayores o menores obstáculos, la presencia, tal como la entendemos, el intercambio y el aprendizaje con la otra, el sostenimiento de las trayectorias pueden ocurrir o no en ambos entornos. Basta que nos miremos con un poco de atención a nosotras mismas: vamos a encontrar que hay clases presenciales menos participativas que las virtuales; clases presenciales que no se distinguen de clases virtuales –la profesora expone, las alumnas toman nota y, a lo sumo, de vez en cuando, preguntan algo (Serres, 2012)-. En definitiva, ¿y si hay matices? ¿Modalidades dentro de las modalidades?

Lo que quiero decir es algo obvio y, quizá por eso, no tan visible: que la plataforma virtual es una herramienta como lo es el pizarrón y la tiza y el Power Point. En función de cómo se los use, con esas herramientas se puede brindar posibilidades o generar o profundizar desigualdades en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Perrenoud, 2007). El punto es que ningún paquete tecnológico ni modalidad garantiza ni clausura *per se* la presencia, el aprendizaje con las otras ni un acompañamiento más exhaustivo de las trayectorias de las alumnas.

Es por ello que encarar el tema en términos de una disyunción excluyente no es un buen camino. De hecho, tampoco sería verdaderamente posible porque la revisión de nuestra tarea lo desmiente sin ambages: la mayoría de nuestra labor educativa presencial se entrecraba –antes de este trance- con la virtual: nos comunicamos por correo electrónico, algunas profes usan algún tipo de plataforma para gestionar las clases, se recomiendan videos disponibles en Youtube, se comparte material en carpetas que están en la nube, se envían y se corrigen trabajos a distancia, por sólo nombrar algunos. La canción acierta: el futuro (de las nuevas tecnologías) llegó hace rato. Independientemente del uso que hagamos de éstas, no podemos hacer como si las herramientas no estuvieran acá.

c) ¿Conclusiones?

La conclusión que se desprende de esta primera aproximación, en estos mismos días de turbulencias, es que no podemos sacar conclusiones. Al menos, conclusiones que no sean provisorias. Apoyo esta mirada en dos puntos: no sería justo ni metodológicamente adecuado sentenciar el desempeño de una modalidad (la virtual) –o como propone Pedró (2021), “educación a distancia de emergencia”-, que se implementa sin planificación previa, sin preparación adecuada (desde la disposición de tecnología hasta la formación adecuada para utilizarla) y que no termina de cuajar porque se está recreando sobre la marcha, en un contexto en el que se desconoce si se trata de una estrategia paliativa hasta que cambie el viento o de una modalidad que se implementará durante todo un cuatrimestre o ciclo completo. El segundo punto, más relevante que el anterior, es que este nuevo esquema altera el tipo de subjetividad (Frigerio y Dicker, 2005) y desarma el oficio de la estudiante (Perrenoud, 2010) en un aspecto medular: efectivamente sustituye el estar (con el cuerpo aquí) por el hacer (sin necesidad del cuerpo aquí). ¿Qué quiero decir con esto? Que en la modalidad presencial, para ser alumna (regular), basta con llevar el cuerpo hasta las clases (y, eventualmente, estudiar

para los dos exámenes, generalmente a mitad y a final de cuatrimestre). En cambio, en las modalidades virtuales, no hace falta trasladar el cuerpo a ningún lado, y suele ponerse el acento en la realización de ciertas actividades (participar en un foro, enviar preguntas o responderlas, producir cierto contenido, etc.). Esto provoca conmoción porque, entre otras cosas, resemantiza de qué se trata ser estudiante, su identidad (también la de la docente y la de la clase, por supuesto). Y se precisa de tiempo para trabajar sobre sus condiciones de posibilidad y vislumbrar sus efectos.

Comencé diciendo que estamos en una crisis. De cara a ésta, confluyen algunas voces docentes que sentencian que no estábamos preparados para una situación así. Se alude a la falta de recursos tecnológicos, a la carencia de habilidades para manejar las nuevas tecnologías, mezclada con una incertidumbre que paraliza. Sin embargo, no puedo suscribir a esta idea que roza la fatalidad y a la vez acerca una palmada de calma. Básicamente porque las herramientas y sus modos de empleo, aquellas requeridas para maniobrar en este tramo, estaban –y siguen allí, en cantidades ingentes- al alcance, y a la vez, cubiertas, por la palma de la mano. Aprender o no las nuevas tecnologías de hace más de quince años, para la mayoría, no fue más que una decisión: o una expresión del modo en que entiende qué significa ser alumna, docente y de qué se trata una clase. Y esto es lo que devela la crisis, al menos desde la lectura que propongo de ella.

Por eso, más allá de la discusión en torno a si efectivamente estábamos preparados o no (algo que puede responderse a través del examen de los hechos), creo que las preguntas que no podemos omitir hacernos son las que la anteceden: ¿por qué no estábamos preparados? Y ¿preparados para qué?

Antes de que un nuevo virus desacomode todo otra vez y nos ponga a una distancia que visibilice algunas cosas que llevábamos demasiado pegadas a la piel, quizá podamos habitar la crisis y mirar con signos de pregunta nuestro cotidiano: y dejar que caiga por su propio peso una sospecha sobre lo que veníamos haciendo y sus razones.

Y si no, ¿qué?

Fin del segundo cuatrimestre de 2020

II. ¿Y si no fuera así?

En la última semana de clases del primer cuatrimestre, les envió a las alumnas la calificación final de sus cursadas. Una alumna –no fue la única- responde y agrega (sin que se lo pidiera aún), un comentario sobre la materia, la virtualidad y todo lo que venimos pensando. El 15/07/2020 recibo este mensaje:

Buenos días profe, [...] muchísimas gracias a vos porque estaban muy buenas las charlas que dabas los miercoles y por el material que nos enviaste, la verdad muy buena cursada ajustada a esta situación aunque hubiese sido muy bueno cursarla presencial. Que tengas buena semana

Este correo marca la pregunta-guía. Tal es así que quise saber qué significaba ese anhelo. ¿Por qué “hubiese sido muy bueno cursarla presencial” si en la modalidad virtual fue “muy buena cursada”? Lo pujante del interrogante se enlaza con su vaguedad que deja en penumbra qué se quiere decir cuando se expresa este deseo. Por ello, esta incógnita se ramifica en otras: ¿quería decir que se hubiese aprendido más? ¿Que la comunicación hubiese sido mejor? O más bien, ¿esta alocución remite a la nostalgia de los tiempos fuera de casa con todas las asociaciones que le caben, conjurar la anormalidad de la “nueva normalidad”, o simplemente transluce las ganas de otro tipo de vinculación (conocer más a la otra, a las compañeras, a la profesora)?

En definitiva, arrostrar la complejidad de estas cuestiones nos demanda un análisis doble: por un lado, es imprescindible indagar de forma sistemática las representaciones de las alumnas; por el otro, es necesario que nos interrogarnos sobre los fines de la educación subyacentes, puesto que nuestras posturas sobre estos temas resultan informadas por el modo en qué concebimos el *telos* educativo, su misión (Ortega y Gasset, 2001). De esta manera, vamos a contrastar los discursos e ideas que acompañaron los primeros días de la cursada en pandemia –abordados en la parte I- con las percepciones de las alumnas sobre las cursadas llevadas a cabo durante 2020.

Con este fin, decidí elaborar una encuesta “autoadministrada (sin participación del encuestador)” (Marradi et al, 2010, p. 185), a través de un formulario de Google, para que las alumnas completaran una vez finalizado el cuatrimestre y el

cierre de notas (a fin de evitar que sus respuestas estuvieran condicionadas por la calificación o la suerte respecto a la trayectoria académica). Asimismo, la encuesta no fue obligatoria –se aclaraba que su propósito concernía a producir conocimiento para mejorar la práctica docente- y tenía carácter anónimo.

Desde este marco, retomé la senda abierta por el correo citado –de voz similar a muchas otros- y proyecté una estrategia estructurada en tres momentos: 1º) traducir la aspiración de la cursada presencial a través de un conjunto de dimensiones que la volvieran más concreta y pudieran hacerla, de algún modo, medible; 2º) registrar cómo las alumnas evaluaban la cursada virtual en relación con esas dimensiones; 3º) comparar la cursada virtual con respecto a cómo creen que hubiera sido la cursada de la materia⁴ –en función de sus experiencias previas- si se hubiese transitado bajo la modalidad presencial, es decir, qué cambios, en términos de mejoras o retrocesos se producirían.

El diseño de la encuesta

En cuanto al diseño de transcribir en un lenguaje más específico la ponderación sobre la cursada virtual, me propuse rastrear aquellos aspectos que conciernen a lo “humano” y a lo “académico” (de más está decir que estas distinciones son analíticas y, en parte, arbitrarias). La intención radicó en no comprimir la mirada sobre la cursada ni en una perspectiva exclusivamente vincular ni en una estrictamente académica, sino integrar las dos.

En virtud de estos dos ejes centrales, el diseño del formulario se dividió en cuatro bloques temáticos. El primer bloque hace referencia al “Desempeño del profesor” y, dentro de éste, se pone el énfasis en la comunicación del docente –intercambios, predisposición- con las alumnas. El segundo bloque se enfoca en la “Dinámica de las clases”. En éste se examinan las reuniones virtuales y los videos con la exposición de los contenidos de las materias. El tercer bloque se orienta a los “Contenidos”, particularmente, la bibliografía, los temas vistos y su organización. Por último, el cuarto bloque se destina a la “Evaluación”. Más concretamente, a la relación entre las propuestas de evaluación y las dinámicas de las clases, las consignas presentadas y las autoevaluaciones.

Asimismo, para evaluar la cursada virtual de nuestras materias se propuso, para cada bloque temático, un conjunto de “preguntas cerradas” (Hernández Sampieri, 2014, p. 217), con respecto a las cuales se ofrecieron las siguientes opciones de respuesta: muy buena/ buena / regular / mala / otra, con sus correspondientes variaciones (de mucha utilidad / de utilidad / de poca utilidad / de ninguna utilidad / otra). Además de este tipo de preguntas de opción múltiple, al final de cada bloque se puso a disposición un espacio abierto (sin respuestas predefinidas) para que las alumnas pudiesen introducir comentarios, opiniones, puntos de vista no contemplados en las opciones anteriores.

A estos cuatro bloques que examinan la cursada virtual, añadí un quinto bloque que propone una “Comparación entre cursada presencial y cursada virtual”. Dado que la comparación no puede establecerse a través del análisis de la cursada virtual y de la cursada presencial (dado que las alumnas no atravesaron ambas modalidades), la intención fue conocer qué creen que hubiera cambiado, en relación con los puntos anteriores, si la cursada hubiese sido presencial en lugar de virtual. Por esta razón, la comparación se estableció a partir de las mismas dimensiones (bloques temáticos, ítems y preguntas) utilizadas para evaluar la cursada virtual: “Desempeño del profesor”, “Dinámica de las clases”, “Contenidos”, “Evaluación”.

En este sentido, estas dimensiones se desplegaron mediante respuestas de opción múltiple (mejor/es / igual/es / peor/es / otra). Asimismo, se añadió un punto abierto (en la parte final del cuestionario), en el que se solicitó, sin ningún tipo de restricción u orientación, que “Describa la/s principal/es diferencia/s entre haber cursado esta materia de forma presencia o virtual”.

La implementación de la encuesta

Los formularios fueron enviados a todas las alumnas que cursaron las materias en las que estuve a cargo como docente durante este año 2020. El resultado de ello es una muestra bastante heterogénea, dado que comprende cinco institutos

⁴ Si bien éstas se detallan en el cuadro, es importante remarcar que las materias en las que estoy a cargo –esto es, aquellas utilizadas para relevar los puntos de vistas de las alumnas- corresponden al grupo de las llamadas (informalmente) “teóricas”. Las materias teóricas se contraponen a las materias “prácticas”, entre otras cosas, porque abordan fundamentalmente conceptos teóricos y no suelen requerir, para su desarrollo, de instancias prácticas, situadas (por ejemplo: prácticas docentes en instituciones educativas, enseñanza de danzas, deportes, en contextos específicos, etc.).

de formación superior de CABA -ubicados en distintos puntos de la ciudad- que dictan distintas carreras. Resumo esto en un cuadro.

Cuadro 1: Profesorados y materias

Profesorado	Carrera	Asignatura	Cuatrimestre	Ubicación
ESEA "Jorge Donn"	Profesorado en Danza con orientación en: danzas clásica, contemporánea, danzas folklóricas, tango	materia: Educación en la diversidad	primer cuatrimestre 2020	oeste
ISFA "Fernando Arranz"	Profesorado de Artes Visuales con orientación Cerámica	materia: Educación en la diversidad	segundo cuatrimestre 2020	oeste
ENS N° 5 "Gral. Don Martín Miguel de Güemes"	Profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria	materia: Filosofía y Educación	segundo cuatrimestre 2020	sur
ISEF N° 1 "Dr. Enrique Romero Brest"	Profesorado en Educación Física	taller: Educación en la diversidad	primer y segundo cuatrimestre 2020	norte
ISPEI "Sara C. de Eccleston"	Profesorado de Educación Inicial	taller EDI: Vulnerabilidad Social: Diversidad, Igualdad, Equidad	primer y segundo cuatrimestre 2020	norte

Fuente: elaboración propia

Naturalmente, no se pretende que este estudio sea representativo de la percepción de las alumnas de todos los profesorados de la Ciudad. Tampoco se espera que los resultados de esta investigación sean generalizables. Esa tarea, en todo caso, quedará a la lectora (cotejando sus propias experiencias, las particularidades de su situación, estableciendo diálogos con los puntos de vista que aquí traemos, impulsando nuevas investigaciones, etc.). Con todo, los resultados que compartimos expresan la mirada de una población bastante amplia -recibí y procesé un total de 69 respuestas- y, desde varios puntos de vista, diversa.

Respuestas y análisis

Para retratar un panorama más pormenorizado de las opiniones de las alumnas, voy a transcribir algunas de las preguntas del formulario junto al porcentaje y distribución de las respuestas volcadas. Emprendamos esto de forma desagregada, de acuerdo a los bloques temáticos en que se divide.

Bloque 1: Desempeño del profesor

De este bloque vamos a tomar dos preguntas.

1.a) "¿Cómo califica la comunicación con el profesor?"

El total de las respuestas califica la comunicación con el profesor entre muy buena y buena. Más concretamente, el 92,8 % sostiene que ésta fue muy buena y el 7,2 % restante, buena.

1.b) “¿Cómo califica las respuestas del profesor a sus consultas, dudas, etc.?”

La ponderación de las respuestas exhibe porcentajes muy similares al ítem anterior: el 92,6 % la juzga muy buena y el 7,4 % buena.

Estas mismas apreciaciones se reflejan en los comentarios volcados en el punto abierto. En suma, la valoración positiva de esta dimensión es contundente. En efecto, no se registraron respuestas que califiquen esta dimensión como regular, mala u otra.

Bloque 2: Dinámica de las clases

Consideramos cuatro preguntas para ilustrar la ponderación de esta dimensión. Las dos primeras hacen referencia a las reuniones virtuales y las dos segundas a los videos con las exposiciones teóricas de las clases. Con respecto a las primeras, cabe aclarar –algo que también contribuye a la interpretación de los números- que las reuniones virtuales tuvieron tres características distintivas: a) se llevaron a cabo de forma quincenal; b) no tuvieron carácter obligatorio (ni se registró las asistencias); c) en virtud del modo en que se organizó la cursada (videos con la exposición teórica de cada tema, múltiples instancias de intercambio y consultas, etc.), éstas no eran estrictamente necesarias para la aprobación de la materia.

Desde estas premisas, las reuniones –esto se precisó numerosas veces- se programaron como espacios de consulta (destinados a atender las demandas de las alumnas) y no como reproducción –por otro medio- de las clases tradicionales donde, en general, la docente expone algún contenido (por esta razón, entre otras, no se utilizó, de modo intencional, la expresión “clases”, para hacer referencia a este tipo de encuentros).

2.a) “¿Participó de las reuniones virtuales propuestas?”

En este punto se produce la mayor dispersión de las respuestas. En rigor, participó de todas las reuniones el 29 % de las alumnas y de la mayoría, el 43,5 %. Esto es, el 70 % participó, al menos, de la mayoría de las reuniones virtuales. Por su parte, el 17,4 % sólo participó de algunas y el 8,7 % de ninguna. Ciertamente, no es un dato desdeñable la cantidad de alumnas que participó de pocas reuniones y que casi un 10 % no haya participado de ninguna (el 1,4 % eligió la opción “otra”).

2.b) “¿Cómo califica las reuniones virtuales de las que participó?”

En cuanto a su valoración de las reuniones, para el 94,1 % éstas se repartieron entre muy buenas (67,2 %) y buenas (26,9 %), mientras que el 6 % optó por “otra”.

2.c) “¿Cómo califica la calidad (claridad, desarrollo, etc.) de los videos con la exposición de los contenidos de las clases?”

La estimación de los videos también se muestra positiva: el 78,3 % los califica como muy buenos y el 21,7 % como buenos. Cabe aclarar que cada clase contó con un video –realizado por el docente- con la exposición teórica del tema correspondiente.

2.d) “¿Cómo califica el aporte de los videos con las exposiciones de los contenidos de las clases para la comprensión de los temas abordados?”

En cuanto a su aporte a la comprensión de los contenidos, se refleja la misma tendencia sobre la calidad de los videos, acentuándose la estimación positiva. Para el 85,5 % el aporte es muy bueno y para el 14,5 % es bueno.

Si bien los datos examinados señalan una participación bastante amplia, resulta significativo que casi un cuarto de las alumnas haya participado en pocas reuniones o en ninguna. Quisiera detenerme en este porcentaje grande, aunque

minoritario, porque choca contra la valoración positiva de las reuniones. En efecto, la satisfacción acerca de las reuniones se resalta en el espacio abierto para comentarios: “Todo muy bueno, creo que las reuniones sincronicas son muy utiles y en mi opinion tendrian que ser obligatorias ya que es importante que estemos todos”; “Me gustaron mucho los meet que llegamos a realizar y me hubiese gustado que en vez de cada 15 días, fuera de cada semana, pero entiendo que tal vez no todos nos pudimos conectar todas las clases”; “En cuanto a las videollamadas, esta bueno que sean optativas y en las que pude conectarme fueron muy interesantes ya que salieron temas super interesantes para debatir y reflexionar”.

En forma de pregunta: ¿por qué, nuevamente, si la valoración es positiva, no contaron con una asistencia mayor o, desde el otro extremo, por qué muchas alumnas asistieron a pocas reuniones o directamente a ninguna? En buena medida, conjeturo, estos datos se explican a partir del entramado que conforman los siguientes cuatro elementos, fuertemente anudados:

1. Las reuniones se plantearon como optativas. Esta condición es decisiva, aunque no consigue explicar íntegramente la poca asistencia o directamente la no asistencia a las reuniones, por parte de casi un cuarto de las alumnas. Además de las variables asociadas a la conectividad o a la superposición de horarios, debe tenerse en cuenta el modo en que las alumnas consideran que deberían ser las reuniones.
2. La mayoría de las alumnas considera que las clases deberían ser optativas. En otra parte del formulario consultamos a las alumnas acerca de la condición de la cursada: si *Las reuniones virtuales deberían ser* (obligatorias, optativas, otra). La mayoría (65 %) sostuvo que éstas deberían ser optativas, mientras que el resto, obligatorias (poco más del 33 %). A este respecto, el comentario de una alumna condensa la postura que defiende el carácter optativo de las reuniones y añade una propuesta que quisiera recuperar:

Estaria bueno que la primer clase, cómo estrategia para lograr captar la atención del alumnado, sea obligatoria. Luego que sea optativa y así, autodesafiarse a motivar a los estudiantes para que continúen asistiendo en la libertad de lo optativo de la misma.

Es necesario no desdeñar lo formulado en este comentario, en tanto alerta sobre un punto muchas veces elidido o subestimado: proponerse –y actuar en conformidad- que las alumnas deseen venir a las reuniones/clases. Esta perspectiva muchas veces no se visibiliza en su real magnitud debido a la preponderancia de la obligación de la asistencia como puntal del dispositivo escolar (Souto *et al*, 1999). Tal es así que puede diagramarse un esquema en el que, a mayor obligación, se deprime la búsqueda de motivación. Justamente, si la asistencia es obligatoria, no hay necesidad de “autodesafiarse” para motivar a las alumnas para que asistan.

3. Otra razón medular estriba en que las reuniones no eran indispensables. Esto se explica por la combinación de dos factores estrechamente conectados: a) las materias se organizaron de tal forma que la asistencia a las reuniones no fuera “necesaria” para cumplir con el objetivo –mínimo- de aprobarlas; y b) porque los videos (una parte central en la organización de la materia) resultaron de suma utilidad (“Además, al ser videos continúan en la plataforma y se pueden volver a escuchar las veces que sea necesario” o “Me pareció muy práctico y me ayudó muchísimo que uno lo tiene a disposición en cualquier momento”).

4. Finalmente, las reuniones no se planificaron como exposiciones a cargo del docente, sino como espacios de consulta.

Apretadamente, si no se tenían consultas (dudas, preguntas, etc.); si no se quería participar de discusiones, intercambios (entre alumnas, entre alumnas y docente); o si no se deseaba complejizar los temas abordados en la clase dispuesta en la plataforma (con todos los recursos que las acompañaban), la asistencia a las reuniones podía omitirse. En rigor, una vez que las alumnas participaban de los foros o actividades, leían los textos y veían los videos, asincrónicamente, las reuniones se organizaron, principalmente, bajo un esquema de cuatro instancias: a) atención a las dudas o a lo que no se entendió; b) problematización de los planteos de las autoras y temas vistos; b) profundización en algunas vetas de sus ideas; d) ampliación del tema, a través de autoras y marcos teóricos no trabajados en las clases.

Tal como puede desprenderse de estas observaciones, el modo en que organizamos las materias, presentamos las planificaciones, se ofrecieron sistemas de apoyo, modos alternativos y más personalizados de cursada, recursos

reutilizables, etc., impacta en la mirada de las alumnas sobre el carácter de las reuniones. Esto ilumina la aparente contradicción entre la valoración positiva de las éstas y el número abultado de inasistencias. Difícilmente tendría lugar un porcentaje tan alto de alumnas que consideran que las reuniones deberían ser optativas si no asistir a éstas afectara –de forma sustantiva y negativamente- su trayectoria (no poder aprobar la materia).

Por estas razones, el reto que asumimos al no imponer la obligatoriedad de las reuniones combinó, entre otros, dos principios: que la asistencia a las reuniones no constituya una condición para adquirir los objetivos mínimos planteados en los programas de las materias; que la asistencia a las reuniones ofreciera –bien esquemáticamente- tres posibilidades: a) las alumnas que tienen dudas pueden asistir a las reuniones –además de la batería de otras opciones que se le presentan para hacerlo- y despejar allí, sincrónicamente, sus dudas, hacer preguntas, participar de discusiones o aclaraciones que pueden serles de utilidad y/o interés; b) las alumnas que no tienen dudas pueden decidir no asistir a las reuniones, ya que esto no afecta la promoción de la materia (así pueden priorizar avanzar con las lecturas, dedicarse a otras materias o aprovechar el tiempo de otro modo); c) las alumnas que no tienen dudas pueden decidir asistir a las reuniones, ya que en éstas hay un *plus* (se le hacen preguntas a los textos, se debate con las compañeras, se trabajan sobre otros autoras o perspectivas que extienden lo visto –como obligatorio- en las clases).

En suma, este segmento de análisis debería acercarnos a pensar con franqueza y meticulosamente sobre la obligatoriedad de la asistencia, tanto en la modalidad virtual como en la presencial.

Bloque 3: Contenidos

En este bloque, nos centramos en la organización de la materia y en la relación entre los contenidos y la bibliografía.

3.a) “¿Cómo califica la organización de la materia y de la plataforma (presentación, secuencia de las clases y temas, organización de las clases, actividades, etc.)?”

La organización de la materia también es vista positivamente. El 76,8 % la considera muy buena y el 23,2 % buena.

En cuanto a los contenidos, específicamente, se preguntó 3.b) “¿Cómo califica la relación de la bibliografía utilizada con los contenidos?” y 3.c) “¿Cómo califica la cantidad de la bibliografía de lectura obligatoria?”

Para el 73,5 %, la relación entre la bibliografía y los contenidos es muy buena, y para el 25 %, buena (sólo el 1,5 % la considera regular). En cuanto a la cantidad de bibliografía de lectura obligatoria, las opiniones son convergentes y altamente positivas: para el 97,05 % ésta es adecuada y sólo para el 2,9 % excesiva.

Lo notable de estos datos es que ponen en tensión algunas previsiones, incluso recomendaciones de especialistas. En efecto, Terigi (2020) considera que “podemos tomar la decisión de seleccionar contenidos, de priorizar contenidos, [puesto que] no entra lo mismo que te entraría en una jornada presencial”. En esta misma línea, Dussel (2020) observa sobre los contenidos que “menos es más” y Maggio (2021) aboga por “una priorización curricular”. Sin embargo, la transición por la virtualidad (en un marco excepcional y sumamente difícil), no redundó en una merma de los contenidos ni en su simplificación. Bien por el contrario, debido al modo en que estas cursadas se organizaron (aprovechamiento de las posibilidades de la plataforma, uso de múltiples recursos, redefinición de la relación con el tiempo, etc.), se abordaron la misma cantidad de contenidos, incluso más. De hecho, se pudo discutir y problematizar con mayor hondura muchos de los temas vistos.

Bloque 4: Evaluación

Un aspecto sensible y controvertido fue el concerniente a la evaluación. Durante gran parte del año, se discutió cómo evaluar y acreditar las materias en este anormal contexto (en efecto, en algunas instituciones se decidió no tomar exámenes finales en el período Julio-Agosto de 2020), la validez de ésta, los medios a través de la cual gestionarla, entre otros. A partir de este trasfondo de vacilaciones, nos preguntamos sobre la relación entre la modalidad de evaluación propuesta y el modo en que se encararon las clases, la utilización de Trabajos Integradores del Bloque (TIBs)⁵

⁵ Los TIB se propusieron al final de cada bloque temático (los contenidos de las materias se dividieron en bloques temáticos). Consistieron, sintéticamente, en la presentación de algún caso o situación –real o ficcional- para que sea analizada a la luz de los contenidos trabajados durante

para evaluar, así como las devoluciones sobre éstos (y sobre el resto de las actividades realizadas), por parte del profesor.

4.a) “¿Cómo califica la relación entre la dinámica de las clases y las propuestas de evaluación?”

La estimación de la relación entre la evaluación y la dinámica de las clases no se sustrae a la línea de las valoraciones anteriores: para el 72,1 % ésta fue muy buena y para el 27,5 % buena.

4.b) “¿Cómo califica que la materia se haya evaluado a través de TIBs?”

En cuanto a la utilización de TIBs, la mirada también es altamente positiva: el 79,4 la evalúa como muy buena y el 20,6 % como buena.

4.c) “¿Cómo califica las devoluciones del profesor en relación con los trabajos?”⁶

Finalmente, las devoluciones sobre los trabajos presentados cuentan con las apreciaciones más altas. El 88,1 % las califica como muy buenas y el 11,9 % como buenas.

Sin lugar a dudas, podemos inferir de las respuestas de las alumnas que este tema no conformó –debido a la virtualidad forzosa- ningún tipo de problema. Bien por el contrario, la valoración positiva y las devoluciones también sopesadas de este modo destacan su próspera contribución en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué se desprende de estas respuestas? Podríamos afirmar, de acuerdo con los parámetros analizados, que la cursada –tanto a nivel humano como académico- es valorada muy positivamente. Sin extenderme sobre esto, sólo quisiera destacar dos puntos que son de gran utilidad para continuar pensando las clases. Éstos tienen un denominador común que atañe a la personalización de la enseñanza y a los procesos de aprendizaje (Pujolàs, 2002). Por un lado, hay un amplio consenso en torno al aporte del modo en que se implementó la evaluación a la reflexión crítica acerca de los propios aprendizajes, la forma de estudiar o de organizarse en relación con la cursada. Por el otro, es necesario volver a la tensión entre la calificación positiva sobre la dinámica de las clases y la asistencia no total a las reuniones o clases. Indagar sobre este filón nos conduce a repensar tanto lo que se hace en ellas como su obligatoriedad en cuanto a la asistencia. En este sentido, varias de las propuestas llevadas a cabo –por ejemplo, no plantear los encuentros para la exposición de contenidos, dado que esta función se desplazó a los videos, concentrados en los temas y disponibles cuando se deseara visualizarlos- contribuyó sensiblemente (en diálogo con otros dispositivos) a la personalización y diferenciación de la enseñanza (Tomlinson, 2009): administración de los tiempos, resignificación y ampliación de los espacios de encuentro, promoción de trayectorias acordes a los distintos requerimientos e intereses, etc.

Momento tres (comparación de la virtualidad con la presencialidad)

Una vez establecida –desde la perspectiva de las alumnas- la ponderación de la cursada virtual, se compara ésta con una hipotética cursada presencial. Con este designio, vamos a reproducir las consignas (de cada bloque), expresaremos a través de cuadros las respuestas (para facilitar su lectura), y acompañaremos éstos de unas breves líneas de análisis.

Bloque 5.1: Desempeño del profesor

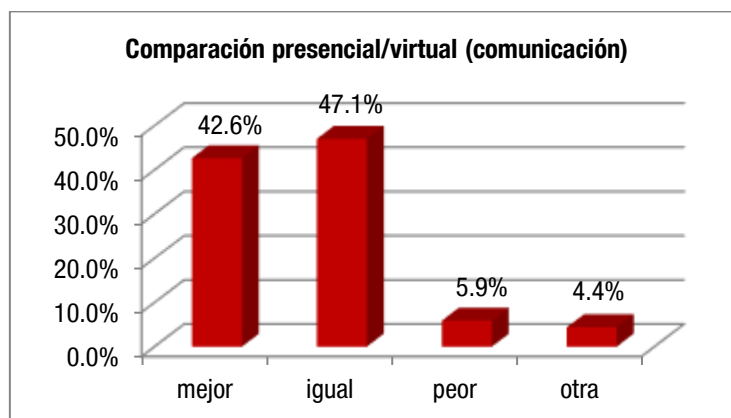
Para establecer la comparación en este bloque, nos concentraremos en la comunicación y en las respuestas del docente.

5.1.a) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, la comunicación con el profesor hubiese sido”

el bloque correspondiente. Éstos fueron de carácter domiciliario y tuvieron una semana de plazo para su entrega. En general, se propuso la siguiente modalidad de trabajo: el TIB 1 fue individual; el TIB 2 podía realizarse de forma individual o en pareja; el TIB 3 podía hacerse de forma individual, en pareja o en grupo de hasta cuatro miembros.

⁶ En este ítem (Evaluaciones), como en los anteriores, sólo tomo para este análisis algunas de las variables investigadas (también se preguntó, en el formulario, por la claridad de las consignas, por el hecho de haber contado anticipadamente con los criterios de evaluación, la utilidad de la autoevaluaciones, el grado de dificultad de los TIBs, etc., que, a trazos gruesos, también obtuvieron una mirada favorable).

Gráfico 1

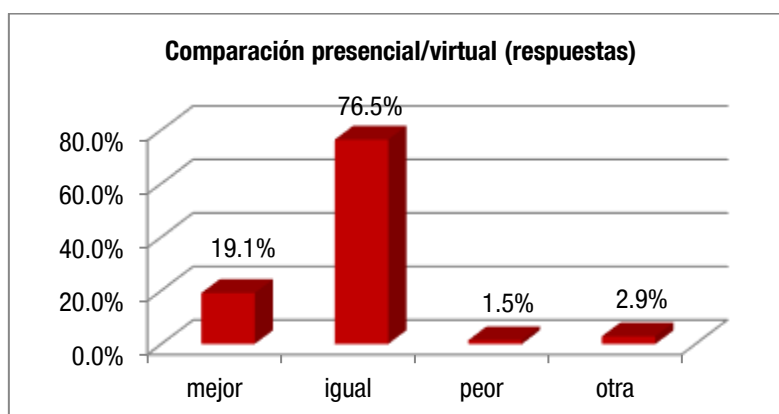


Fuente: elaboración propia

La mayoría de las alumnas (53 %, si sumamos la opción “igual” y “peor”) cree que no hubiese habido diferencias en este aspecto y, de haberlas, para una grupo pequeño la comunicación podría empeorar durante la presencialidad.

5.1.b) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, la respuesta del profesor a sus consultas, dudas, etc., hubiesen sido”

Gráfico 2



Fuente: elaboración propia

Nuevamente, pero de forma más categórica, para tres de cada cuatro alumnas, las respuestas del docente no hubiesen sido distintas en una eventual cursada presencial.

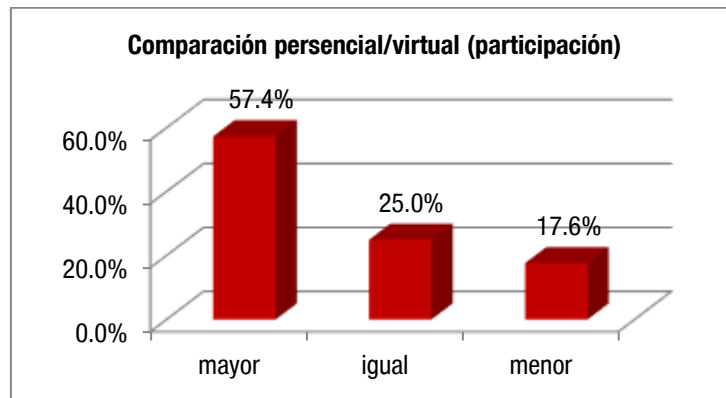
En síntesis, la comparación no arroja diferencias en este aspecto. En efecto, la mayoría cree que esta dimensión sería “igual”.

Bloque 5.2: Dinámica de las clases

Dentro de este bloque, pondremos el foco en la participación en los encuentros virtuales y en las exposiciones teóricas de los contenidos.

5.2.a) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, su participación en las clases, comparada con sus participaciones en los foros y/o en las reuniones virtuales, hubiese sido”

Gráfico 3



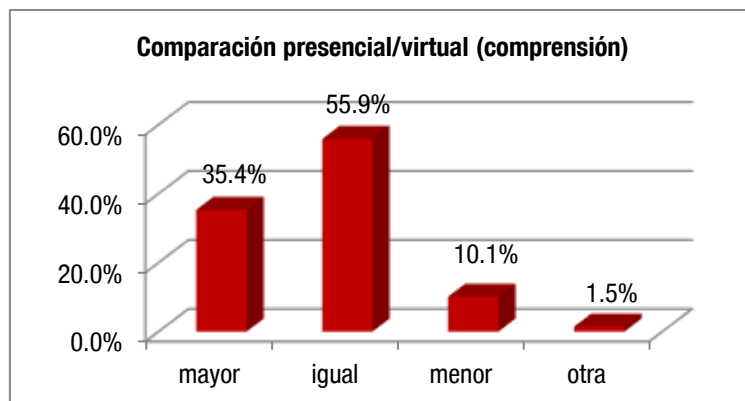
Fuente: elaboración propia

Éste el único punto en el que se manifiesta que una eventual cursada presencial arrojaría mejores resultados con respecto a la cursada virtual. A pesar de ello, si sumamos las respuestas que consideran que la participación sería igual o menor (el 42,6 %), la diferencia no es tan amplia con respecto a quienes piensan que ésta sería mayor (15 puntos porcentuales).

Sobre este asunto habría que afinar o consensuar los conceptos (fundamentalmente, qué se entiende por “participación”). Sospecho (confirmar esto sería materia de otra investigación) que gran parte de quienes seleccionaron la opción “mayor” asocian, de algún modo, la participación con la presencia, con estar ahí físicamente. En cambio, (ésta es mi propia hipótesis), si la participación se concentra en aquellas actividades realizadas por parte de las alumnas -sus trabajos, aportes a las discusiones colectivas, intervenciones o consultas- el resultado se invertiría. Tal es así que, si atendemos a lo realmente sucedido en las cursadas, la participación de las alumnas estuvo muy por encima de la observada habitualmente en las clases presenciales. De hecho, todas las alumnas que mantuvieron la regularidad de las materias –en general, la mayoría- realizaron actividades prácticamente todas las clases (ver un video y luego participar de un intercambio en un foro, leer un texto y problematizarlo, analizar un cortometraje en función de las categorías que propone una autora, hacer los TIB o completar las autoevaluaciones). Esto obedece –lo retomaremos- al cambio de enfoque propuesto que buscó reemplazar el estar (en clase, presencialmente) por el hacer (no necesariamente en clase y de forma virtual). En contraposición, esta intensidad en las actividades –un tipo eminente de participación-, es algo que muchas veces no se consigue en la presencialidad (por distintas razones: falta de tiempo o creatividad para que todas se expresen, cierto anonimato debido a la cantidad de alumnas que dificulta su seguimiento durante las clases, la vergüenza de hablar en público, etc.).

5.2.d) “Si las exposiciones teóricas, en lugar de estar disponibles en videos, hubiesen sido expuestas en clases (presenciales), su comprensión de los contenidos hubiese sido”

Gráfico 4



Fuente: elaboración propia

En concordancia con las comparaciones precedentes, la mayoría de las alumnas (66 %, entre respuestas que la estiman igual o menor) cree que la presencialidad no hubiese mejorado su comprensión de los temas abordados.

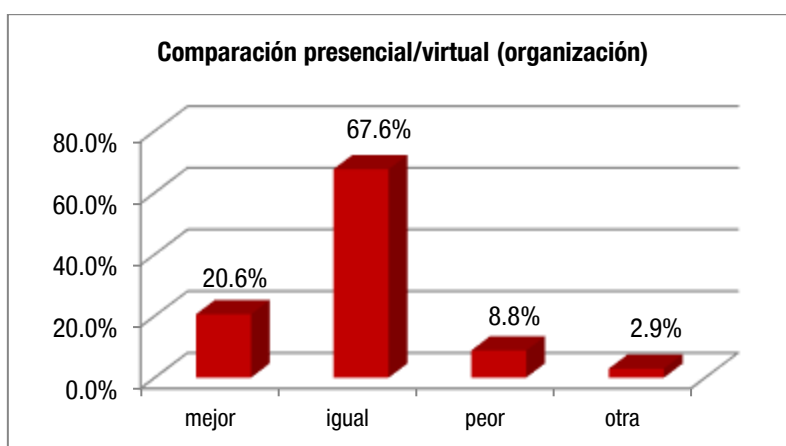
Nuevamente, en lo concerniente a la dinámica de las clases, el balance –anclado en las perspectivas de las alumnas– no arroja diferencias significativas en ambas modalidades.

Bloque 5.3: Contenidos

En referencia a los contenidos, dirigiremos la atención a la organización de la materia.

5.3.a) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, la estructuración de la materia y la organización de los contenidos hubiesen sido”

Gráfico 5



Fuente: elaboración propia

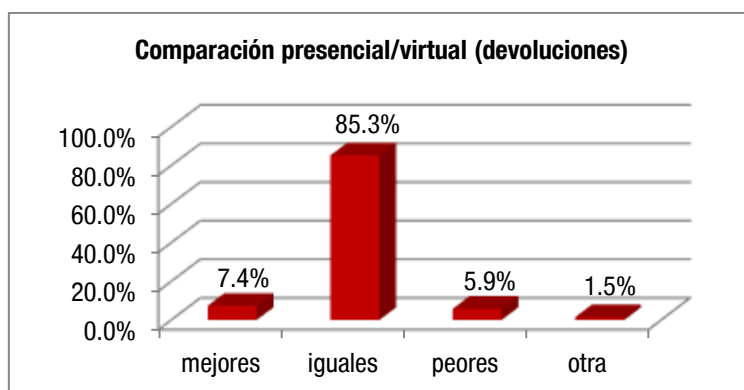
En convergencia con las respuestas anteriores, tampoco se percibe una merma en la mirada sobre la organización de la materia. Tres cuartas partes de las respuestas consolidan esta apreciación.

Bloque 5.4: Evaluación

En cuanto a este ítem, analizamos las expresiones de las alumnas en torno a las devoluciones.

5.4.c) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, las devoluciones a sus trabajos, por parte del profesor, hubiesen sido”

Gráfico 6



Fuente: elaboración propia

Una valoración similar a las apuntadas sobre los bloques precedentes, pero más acentuada, se registra en torno a las devoluciones. Más del 90 % estima que éstas no hubiesen sido mejores en el marco de la modalidad presencial.

Hasta aquí, el análisis correspondiente a las preguntas cerradas. ¿Qué podemos extraer de éste? Los números son elocuentes: la comparación ratifica la valoración positiva de la cursada virtual⁷. Al menos en los términos puestos en consideración, para la mayoría de las alumnas no presenta desventajas con respecto a una posible cursada presencial.

Completemos la comparación analizando las respuestas abiertas.

Respuestas abiertas

Hubo 39 puntos de vista (algunas alumnas señalaron que no tenían nada que agregar a lo que ya habían manifestado en los ítems anteriores) en relación con esta consigna: “Describe la/s principal/es diferencia/s entre haber cursado esta materia de forma presencial o virtual”.

Los aportes son muy ricos y, por esta razón, voy a clasificar las menciones de las alumnas en cuatro grupos: referencias a la presencialidad y referencias a la virtualidad; a su vez, éstas serán catalogadas como positivas y negativas.

Presencialidad (aspectos positivos)

Dentro de los aspectos positivos, un abanico de respuestas le atribuye a la presencialidad algo que la hace “irremplazable”. Se dice que es “más enriquecedora” o que “es imprescindible (no puedo diferenciar [con respecto] a la presencialidad)” aún cuando “casi no se sintió diferencia” entre esta cursada virtual y la cursada presencial. Y esta atribución sobre la presencialidad resulta inefable en tanto no se aportan justificaciones, esto es, no se explicitan las razones de este carácter especial. Esta mirada encuentra ecos en varias alusiones a “la magia del aula” o a la entrada “en un “círculo mágico” que se da en las clases presenciales. De forma más específica, se aprecia el “estar ahí”, “verse las caras, compartir el lugar”, el “contacto visual y físico”, o “cursar en el profesorado con los compañeros y docente es invaluable”. Y, a modo de apoyo, se recurre –hay sólo una mención- a la “espontaneidad, cercanía, naturalidad”. En suma, la copresencia física es juzgada buena *per se*.

Otro aspecto destacado concierne a la comunicación. En efecto, se trata de la dimensión con más cantidad de menciones y se ofrecen varias razones en su favor. Se pone de relieve la “mejor comunicación” (que incorpora como plus la “comunicación no verbal”) y el mayor y mejor “intercambio” tanto entre alumnas como con el profesor. Esta última noción se desdobra en debatir y sacar dudas así como en el aumento de la participación. Asimismo, se insiste en las ventajas de la presencialidad a la hora de “debatir” debido a la fluidez del “ida y vuelta (enriquecedor)” y a la “mayor participación en los debates, discutir de otra forma”, “mayor facilidad y frecuencia el debate”. Además, el intercambio *in situ* permite “sacar dudas ahí” dado que facilita “preguntar en el momento cuando no se entiende algo”.

Esta apreciación positiva de la comunicación contrasta con la muy buena calificación con que esta dimensión fue evaluada en relación con la cursada virtual (v.g., porque permite evacuar dudas sin tener que esperar al día de la clase). Sin embargo, más que marcar una contradicción añade complejidad, en tanto contempla el mismo fenómeno desde distintas perspectivas. La comunicación fue muy buena en la virtualidad, pero hay ciertos rasgos de la comunicación en la presencialidad que resultan insoslayables (lenguaje corporal, facilidad para el intercambio, fluidez en el ida y vuelta, etc.). De esta manera, se abre el camino para pensar en las potencialidades de su complementariedad.

Presencialidad (aspectos negativos)

Las apreciaciones negativas en torno a la presencialidad fueron pocas y difícilmente articulables bajo una categoría o idea común. De todos modos, las críticas subyacentes pueden leerse como contrapunto de algunas ventajas reconocidas a la virtualidad. Básicamente, se señala que la presencialidad “no hubiese sido mejor”, puesto que “no

⁷ Esta mirada que remarca la “exitosa experiencia de la virtualidad” coincide con las apreciaciones de algunos voceros de la UBA: “si bien la presencialidad es esencial para la formación universitaria, está claro que la irrupción de las tecnologías de información y comunicación dio un aporte significativo al proceso de enseñanza y aprendizaje”, así como con el testimonio de Ernesto Villanueva, rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche: “quedé sorprendido de lo bien que respondieron los estudiantes a esta modalidad”. Estas declaraciones fueron publicadas el 8/2/2021, en una nota del diario *Ámbito*, disponible en: <https://www.ambito.com/informacion-general/universidades/asi-sera-la-vuelta-clases-la-uba-y-las-facultades-del-conurbano-n5168434>

hubiese sido más productiva”. Las razones radican en que se “se hubieran perdido algunas cosas”, así como a que se hubiesen llevado a cabo “menos lecturas”. En este sentido, en detrimento de las exigencias de la cursada presencial, se trae a la mesa un punto que no debe ser menospreciado: el hecho de estar “cansada en las clases”, inteligible sobre la obligatoriedad de la presencialidad, no siempre compatible con el resto de las cursadas o con el devenir de la vida cotidiana.

Virtualidad (aspectos positivos)

Una porción importante de las miradas satisfactorias sobre la virtualidad –congruentes en numerosos aspectos con las ventajas de la educación virtual repasadas por Sanabria Cárdenas (2021)-, ancla en que “salvo presencia física, [el resto es] igual”. Esta idea reaparece mediante distintas expresiones: “cursada buena (no imagino cursada ni mejor ni peor en la presencialidad)” o “ni mejor, ni peor, sino distinto”. Y, en el caso de inclinar el platillo de la balanza, los testimonios aseguran que se trató de una “linda cursada” y que “no [hubo] diferencia con presencialidad, sino beneficio”.

En cuanto al tipo de apoyo propuesto, uno de los principales puntales alude a la organización de la cursada, en tal medida que “la planificación de la materia anuló las desventajas de la virtualidad”. Esta observación, que cuenta con varias repeticiones, destacó la “organización” (con distintos énfasis: “mayor organización”, “todo muy organizado”, “organización de la plataforma”) y un elemento protagónico en la dinámica de las clases: los videos que “ayudaron mucho”.

Asimismo, el otro ítem señalado como sostén de la valoración positiva atañe a la “personalización” de la enseñanza. Esto es, las posibilidades que –desde la perspectiva de las alumnas- la cursada virtual ofreció para adaptarse a la “necesidad de cada uno”. Esto, añadido, se consiguió en virtud de la puesta a disposición de un concurso de opciones y recursos que enumero y brevemente comento:

- a) mayor disponibilidad: la posibilidad de “consultar dudas en el momento (sin tener que esperar al día de cursada)”. Esta declaración se ramifica en “mejores devoluciones”, “intercambios (devoluciones fuera del horario de clase)”, o en “buena comunicación, atención, devolución”.
- b) videos y materiales: la “disponibilidad del material y del trabajo” y “poder volver a temas vistos (a través de los videos)”.
- c) tiempo: una “mejor administración de los tiempos”, esto es, “mayor atención (porque en presencialidad no todas manejan los mismos tiempos” (al punto de “poder anotarse en un mayor rango horario”), “más tiempo para leer y hacer las cosas”.

En esta instancia del análisis quisiera reflexionar sobre una arista que añade textura a la mirada y discute la consistencia de ciertas antinomias, recuperadas en la primera parte de este trabajo (fundamentalmente, la oposición entre lo virtual y lo presencial, en bloque, sin más). Con este propósito, voy a detenerme en dos intervenciones sobre la comunicación que muestran la cara antagónica de la celebrada comunicación en la presencialidad. Ponen el acento en que “como la materia requiere debate, mejor la virtualidad que opinar delante de todos (timidez)” y, en esta misma sintonía, se agrega que “permite expresión escrita en lugar de verbal”. Sobre este punto es menester aclarar que decidí aprovechar el entorno de la virtualidad (plataforma y, dentro de ésta, fundamentalmente los foros), para trabajar la participación de un modo distinto al modo en que lo hago frecuentemente –durante las clases presenciales, donde se promueve el diálogo oral-. En lugar de la expresión oral, insistí enfáticamente en la escrita. Si bien esta estrategia fue mucho más demandante (para el docente y las alumnas), la experiencia arrojó un saldo enormemente positivo. Básicamente por dos motivos: 1) todas las alumnas tuvieron que participar (realizar algún tipo de actividad) en cada clase –esto se planteó como una condición para la aprobación de la cursada-; 2) sus intervenciones, al pasar por el tamiz de la escritura y quedar allí (en algunos casos, como en los foros, accesibles a todo el curso), tuvieron, en general, mucho mayor grado de elaboración que las expresiones orales de las clases presenciales (mucho más espontáneas, inmediatas).

De esta manera, se pone en evidencia que las lecturas maniqueas pueden conducirnos a elidir los múltiples aspectos de un mismo fenómeno, así como sus posibilidades de complementación y enriquecimiento.

Virtualidad (aspectos negativos)

Los aspectos desventajosos de la virtualidad pueden resumirse en los “problemas de conectividad”. Además de ésta, se vuelven a remarcar ciertas desventajas en relación con la comunicación, con el intercambio. Si bien no se niega que éste se produzca en la esfera virtual, “no ocurre eso que ocurre en la presencialidad”. Quizá una clave de lectura concierna a que “vincularse con el otro mediante la pantalla es difícil (única diferencia)” o simplemente que “no se transmite lo mismo (pero conforme con la materia)”. En esta dirección, puede incorporarse la dificultad de “no poder preguntar cuando se ve el video con la explicación” o la “menos participación en foros” “ni en encuentros virtuales”.

Llegados a este punto, cabe enfatizar que no nos dedicamos a comparar *la* virtualidad con *la* presencialidad, sino *esta* cursada virtual concreta –con sus particularidades, errores, propuestas- con el modo en que, desde la perspectiva de las alumnas, habitualmente se desarrollan las clases presenciales.⁸ Desde este mismo horizonte, tampoco se esperó establecer alguna clase de antagonismo excluyente entra ambas para confirmar algo que ya sabíamos de antemano. Por el contrario, nos esforzamos -aun con sus sesgos y limitaciones- por intentar saber, por afinar las ideas, por conocer el sustento de nuestras posturas y ver qué aprendizajes podemos construir a partir de este recorrido.

En forma de pregunta, ¿qué podemos aprender de esta experiencia y de su estudio sistemático? Primordialmente, a mirar sin dogmatismos y con mayor rigurosidad tanto la modalidad presencial como la virtual y así poder imaginar mejor el futuro. De hecho, el estudio elaborado arroja luz sobre la cursada virtual y, al mismo tiempo, sobre ciertos aspectos de la cursada presencial. Y este examen nos invita a pensar –con mayor apertura- qué haremos y qué hicimos, de qué modo encaramos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De la mano de esta renovación de la mirada, cabe destacar que el hecho de no poder contar con las alumnas allí (presencialmente) fue concebido como resorte para la búsqueda de alternativas. En nuestras clases, se *sustituyó* la regularidad apoyada en la asistencia por el impulso a la participación y a la realización de distintas actividades. Y este tipo de enfoque redundaba en que la condición de estudiante se juegue a partir de sus acciones (que habilitaron procesos de enseñanza-aprendizaje más personalizados). Por supuesto, este cambio –en la forma de transitar la materia, en el vínculo con la cursada y el docente, en el oficio de las alumnas- conmueve los roles y necesita rodaje, ajustes y tiempo. A pesar de ello, mostró muy buenos resultados y conforma una pista prometedora.

Asimismo, podemos inferir que el modo en que las clases se organicen, la actitud y predisposición del docente (por nombrar sólo algunos factores) son determinantes para la valoración tanto de la virtualidad y sus posibilidades como de la presencialidad y sus rasgos irremplazables. Y esto nos lleva a examinar con rigor, autocrítica y creatividad qué usos, opciones, sistemas de apoyo, formas de encuentro propiciamos y podemos proyectar.

Finalmente, es menester advertir que algunos de los problemas que se denuncian enérgicamente contra la virtualidad tienen correlatos en la presencialidad. A modo de ilustración, en la modalidad virtual, la conectividad conforma un escollo en relación con el acceso a la cursada. Con todo, la modalidad presencial presenta obstáculos comparables –pero no tan visibilizados- que también erosionan o vuelven directamente imposible el acceso a la cursada: falta de dinero para acercarse al profesorado, comprar fotocopias o libros; distancias amplias y espinosas para unir el trabajo, la casa o las actividades de la vida cotidiana con las clases, en el horario requerido, con la disposición esperada. En consecuencia, reparar en este tipo de problemas nos conduce, si ahondamos en la comparación abordada, a asignarle una magnitud más precisa. Desde el prisma de sus efectos, las dificultades de conectividad (predominantes en la virtualidad y no predominantes en la presencialidad) no son muy diferentes de las dificultades que entraña la necesidad de viajar o pagar los materiales de estudio (predominantes en la presencialidad y no predominantes en la virtualidad). En pocas palabras, es cierto que la brecha digital es un problema que resiente el acceso y afecta a la cursada (Sanahuja

⁸ A propósito de esto, sí hubo una excepción en la que esta comparación pudo establecerse no en base a lo que las alumnas creen que podría suceder o haber sucedido, sino en función de haber transitado por ambas experiencias (presencial y virtual). Es el caso de un alumno de Educación en la diversidad (dictada en el Romero Brest) que, me contó luego del cierre de las notas, recurrió la materia (la había aprobado pero, por un tema de correlatividades, se le venció). Una vez finalizado el cierre de la materia, me envía el correo cuyo fragmento transcribo: “Habiendo tenido las dos experiencias (presencial y virtual) tengo que felicitarte porque las clases, las explicaciones y los materiales estuvieron muy claros y perfectamente explicados, además de que no hubo grandes diferencias entre mis dos cursadas. [...] En definitiva, te felicito y te agradezco porque nos diste los mismos contenidos, adaptándote para que quede todo explicado y poniéndote a disposición con mucha voluntad”. Entre otras cosas, lo interesante de este testimonio es su concordancia, a trazos gruesos, con los resultados recogidos en nuestro relevamiento.

y Camacho, 2021), pero es algo tan cierto que los factores económicos y los vinculados a la administración del tiempo corroen el acceso y el desempeño en la cursada presencial.

En pocas palabras, abroquelarnos en posturas inamovibles de antemano significa renunciar a pensar.

Sacar (las) conclusiones

El diálogo entre las incertidumbres (desplegadas en el diario de la parte I) y la sistematización de la experiencia de las cursadas (recogida en la parte II), nos vuelve a mostrar la necesidad de renunciar a cualquier tipo de reduccionismo. De allí que la conclusión que podemos sacar de este recorrido es que tenemos que sacar las conclusiones de en medio de las discusiones que debemos darnos. Es imprescindible que repensemos los fines de la educación, su sentido (Brighouse et al, 2018; Cullen, 1997; Siede, 2013;) porque éste -tal como lo translucen las encuestas, los discursos y acciones- constituye el suelo y el horizonte de nuestras prácticas y de nuestra mirada sobre ellas, también de nuestras posibilidades.

Comenzamos hablando de crisis y retornamos a ella. Pero ahora, luego del camino atravesado, ésta puede interpretarse como algo más que una “experiencia traumática” (Dussel et al. 2021) y acercarse a su sentido etimológico. En éste, *krisis* (del verbo *krinein*) refiere a algo que se rompe y que por ello nos demanda análisis para la toma de decisiones (Koselleck, 2016). Pero la tarea de revisión e imaginación que nos toca emprender puede beneficiarse de dos hechos verdaderamente significativos. Por un lado, si bien de repente nuestro mundo y nuestras prácticas educativas se vieron trastornadas, nuestras «habitualidades alteradas» (Frigerio, 2020), al mismo tiempo este cimbronazo nos puso a distancia de nuestras acciones e ideas cotidianas, y así ganamos campo de visión, otra perspectiva. Por el otro, durante un ciclo completo nos encontramos forzados a experimentar -a escala global- nuevas formas de hacer lo que – inercialmente- hacíamos.

Naturalmente, la conjunción de estos dos aspectos no desencadena, *per se*, una transformación, ni siquiera un replanteo de nuestras prácticas educativas. Ésta no se producirá espontáneamente, al son del avance de la tecnología o de la mutación de un virus. Como afirma Han (2020, p. 110), en el campo de la política, “No podemos dejar la revolución en manos del virus”. Está en nuestras manos la responsabilidad de convertir estos tiempos aciagos en una oportunidad (una que no podemos autorizarnos a desaprovechar) de aprender algo de todo esto.

Referencias bibliográficas

Balmaceda, J. P. (2020). ¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia? En: Abrate, L. et al. (compilado: Beltramino, L.). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*- 1a ed. - Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

CEPAL-UNESCO (2021) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62).

Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel*. ISEP. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=98s>

Dussel, I. et al. (2021). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.

- Frigerio, G. (2020). *Clase Nro. 1 del curso Enseñar en escenarios diversos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Frigerio, G y Dicker, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Galindo, M. (2020). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. En *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 119-127). ASPO.
- Han, B. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 97-111). ASPO.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). Mc Graw Hill.
- Koselleck, R. (2016). Algunas preguntas sobre la historia del concepto "crisis". Traducido por Mariano F. Martín. *Philosophia*. 76, 101-115
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. <https://www.youtube.com/watch?v=EV4xCEH-SXs&t=525s>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Pedro, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Pujolàs Maset, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Documento de Trabajo. Laboratorio de psicopedagogía. Universidad de Vic Zaragoza.
- Sanabria Cárdenas, I. Z. (2021). Educación virtual: oportunidad para "aprender a aprender". En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.
- Sanahuja y Camacho (2021). Introducción. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina
- Serres, T. (2012). *Pulgarcita*. Manifiestos le Pommier.
- Siede, I. (2013). Democracia, educación en valores y desafíos de la época. Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina., Centro Redes (<http://cursos.centroredes.org.ar>).
- Souto, M. y otros (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. *Grupos y dispositivos de Formación*. Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62).
- Suárez, D. H. (2019). Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. *Voces en el Fénix. Formación docente*, Sumario n° 75.
- Terigi, F. (2020). *Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=gkT_Cldh1nY
- Tomlinson, C. A. (2009). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. (1° ed.). Paidós.

Universidades: así será la vuelta a clases en la UBA y en las facultades del Conurbano (2021, febrero 8). *Ámbito financiero*. <https://www.ambito.com/informacion-general/universidades/asi-sera-la-vuelta-clases-la-uba-y-las-facultades-del-conurbano-n5168434>

Fecha de recepción: 29-9-2021

Fecha de aceptación: 17-12-2021