



Periódico Docencia Universitaria

El desafío de la significatividad social, la necesidad de la comprensión y la reflexión

[HTTPS://WWW.UAI.EDU.AR/PUBLICACIONES/PERI%C3%B3DICOS/DOCENCIA-UNIVERSITARIA/](https://www.uai.edu.ar/publicaciones/peri%C3%B3dicos/docencia-universitaria/)

ISSN 2525-197X





EDITORIAL

Por **ARIANA DE VINCENZI**



ARTÍCULOS

LA DOCENCIA SE REINVENTA EN UNA NUEVA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

Por **GABRIELA MILANESE**

LA EDUCACIÓN SIN PRESENCIALIDAD EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO

Por **LIVIA GARCÍA LABANDAL**

LA INEXORABLE NECESIDAD DE ADAPTARSE A LOS NUEVOS ESCENARIOS

Por **AGUSTÍN DEDYN**

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PRÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Por **SILVIA MAIORANA Y KARINA BRAHIM**

APRENDER A SER, APRENDER A CONVIVIR

Por **DAIRALIZ MARCANO G.**

UNA EDUCACIÓN CON PAREDES TRANSPARENTES

Por **JUAN MASCARDI**

REFLEXIONES SOBRE VIRTUALIDAD Y PRÁCTICAS DOCENTES

Por **ANA ELIZABETH SÁNCHEZ**

LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA Y TIEMPOS DE PANDEMIA

Por **VICENTA QUALLITO**

03

DIRECTORA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE VINCENZI, ARIANA

Doctora en Educación, UDESA.

Vicerrectora Académica, UAI.

Ex Rectora Instituto Universitario, EAN 2013 – 2018.

SECRETARIA ACADÉMICA

GARAU, ANDREA

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje.

Secretaria Académica, UAI.

Secretaria Académica, Facultad de Psicología, UBA.

04

SECRETARIA TÉCNICA

DAIRALIZ MARCANO G.

Doctora en Ciencias de la Educación, URBE.

Magister en Orientación, LUZ.

10

CUERPO DOCENTE

RODOLFO DE VINCENZI

Doctor en Educación, UDESA. Rector.

LUIS FRANCHI

Especialista en Docencia Universitaria. Vicerrector de Extensión, UAI.

15

ARIANA DE VINCENZI

Doctora en Educación UDESA. Vicerrectora Académica, UAI.

ANDREA GARAU

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Flacso – Univ. Autónoma de Madrid.

Secretaria Académica, UAI.

17

ARIADNA GUAGLIANONE

Doctora en Ciencias Sociales, Flacso. Secretaria de Investigación, UAI.

MARTA ALICIA LIBEDINSKY

Magister en Didáctica UBA. Directora de la Maestría en Tecnología Educativa, UAI.

21

ALEJANDRA MACRI

Especialista en Gestión y Evaluación de las Instituciones Educativas, UNTREF. Directora del Departamento de Apoyo al sistema de calidad educativo.

27

PABLO BOHOSLAVSKY

Magister en Educación Superior, UP.

FLORENCIA MAGNANEGO

Magister en Análisis del Discurso, UBA.

30

LIVIA GARCÍA LABANDAL

Doctora en Psicología, UBA.

KARINA BRAHIM

Licenciada en Psicología UB. Maestranda en Políticas Educativas, Universidad Di Tella.

32

LETICIA PEREZ

Magister en Educación con orientación en Gestión Educativa, UDESA.

SILVIA MAIORANA

Licenciada en Psicología, UBA. Maestranda en Docencia Universitaria, UBA.

Editor responsable **DRA. DE VINCENZI, ARIANA**

© 2020 Universidad Abierta Interamericana (UAI). Chacabuco 90 1er piso C.A.B.A. C.P. C1069AAB
Tel: 4342-7788. <http://www.uai.edu.ar>

En el marco de una pandemia sanitaria impensada y con el enorme esfuerzo de estudiantes, docentes, autoridades, personal técnico y administrativo, la actividad educativa de este año se desarrolló en entornos educativos virtuales. Esta experiencia inédita no sólo cambió nuestras formas de enseñar y de aprender, sino también nuestras formas de relacionarnos y de convivir. Muchos son los relatos acerca de las consecuencias emocionales suscitadas en las personas luego de tantos meses de encierro y escasos vínculos sociales, muchas son las experiencias recopiladas para remediar o compensar esas carencias. Lo cierto es que se acerca el fin de este año 2020 y desde la **Especialización en Docencia Universitaria de la UAI** decidimos que este número del Periódico se destine a documentar lecciones aprendidas desde el relato en primera persona de profesores y estudiantes.

A lo largo de esta publicación se encontrarán con expresiones como *"desaprender para volver a aprender"*, *"salir de la zona de confort"*, *"desnaturalizar prácticas docentes"*, *"reconfigurar la secuencia didáctica de las clases"*, *"promover la modalidad del aula invertida"*, todas ellas aludiendo a las vivencias educativas resultantes de esta pandemia.

Es evidente que las tecnologías digitales han atravesado las prácticas educativas de todos los niveles y de todos los profesores y estudiantes. El desafío ahora es analizar ¿qué aprendizajes se alcanzaron luego de todo lo recorrido?; ¿qué cambios efectivos se introducirán a favor de la mejora de la calidad educativa?; ¿cómo se potenciarán las buenas prácticas logradas en este escenario vivido de "docencia remota de emergencia"?; ¿cómo avanzarán las instituciones educativas hacia un modelo educativo híbrido, más articulado con la cultura digital de la que formamos parte en la gran mayoría de nuestras interacciones sociales?

No sabemos aún si el inicio del ciclo académico 2021 nos volverá a encontrar en el ciberespacio o si podremos volver aula física. En cualquier caso, desde la conducción de la Especialización en Docencia Universitaria de la UAI, estamos convencidos de que esta experiencia forzada de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales tiene que constituirse como una instancia bisagra para la revisión de las prácticas formativas, apostando a que lo mejor de la experiencia presencial converja con lo mejor de la experiencia virtual en una propuesta educativa híbrida superadora.

La pandemia dejó incertidumbres y evidenció vulnerabilidades, pero también constituyó una gran oportunidad para innovar en las formas de enseñar, de aprender y de relacionarnos. En este sentido, los invito a leer las propuestas y experiencias de profesores y estudiantes de la UAI.



POR **DRA. ARIANA DE VINCENZI**

DIRECTORA DE LA ESPECIALIZACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Docencia Universitaria

El desafío de la significatividad social, la necesidad de la comprensión y la reflexión

Si quieres conocer los número anteriores del **Periódico haz click en el siguiente link:**

<https://www.uai.edu.ar/publicaciones/peri%C3%B3dicos/docencia-universitaria/>



LA DOCENCIA SE REINVENTA EN UNA NUEVA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

Por **GABRIELA MILANESE** ¹

EL NUEVO MUNDO... DEL CORONAVIRUS

Como han expresado muchos intelectuales en este tiempo de excepcionalidad, la pandemia no constituye solamente una crisis de carácter sanitario sino un hecho social a nivel global, que ha venido a modificar profundamente nuestra realidad. Todos, absolutamente todos los sectores sociales han visto alterado de un momento a otro su regular devenir, sus horizontes estratégicos, sus propósitos y planes y su modo de dar respuestas a un mundo que ya no es, ni será el mismo. Si alguna vez nos hubiesen propuesto imaginar un mundo distópico, seguramente una pandemia a escala global podría haber sido ese escenario, pero no estamos imaginando...

Si nos detenemos a mirar el mapa mundial del coronavirus "hoy", a más de nueve meses de iniciada esta tragedia humanitaria <https://www.rtve.es/noticias/20201004/mapa-mundial-del-coronavirus/1998143.shtml>, el registro, que se actualiza en tiempo real, nos muestra que hay más de 38,5 millones de personas infectadas y más de un millón de fallecidos en todo el mundo. Y, de acuerdo con ciertas inferencias, cerca del 60% de la población a nivel mundial se infectaría.

Sin duda, estos datos no son inocuos ni pasan inadvertidos frente a la mirada atónita de una humanidad que busca respuestas, por ahora inescrutables, para una "nueva normalidad" aún en ciernes. Todos los parámetros que posibilitaban movernos dentro de un margen de cierta previsibilidad y constituían nuestro marco de referencia cotidiano, se han desdibujado. La vida en el afuera, en el espacio público, ha sido reclusa ahora, por preservación y prevención, al entorno doméstico familiar e íntimo. Una realidad en la que la percepción del tiempo se ha desvanecido y se ha vuelto indefinido, casi imperceptible, y una cotidianeidad que se ha vuelto ajena y discurre en un puro presente, con vistas a un futuro incierto que, ineludiblemente, es preciso comenzar a proyectar.

Las respuestas de los estados ante la realidad imperante a nivel mundial fue definir políticas y una diversidad de estrategias para, por un lado, contener la expansión del virus y, por otro, reorganizar todos los ámbitos de la vida ante esta emergencia. Se crearon comités de expertos en diferentes áreas de la salud y de las ciencias médicas, de la educación en todos los niveles, se generaron desarrollos vinculados a la biotecnología, investigaciones clínicas para dar con la vacuna que definitivamente venza al virus, se elaboraron y siguen elaborando un sinfín de protocolos que a través de reglas claras y precisas ordenen y brinden orientación, en un desorden que parece haber pasado a ser la norma.

Desde organismos internacionales como la OMS se emitieron declaraciones y marcos de trabajo como la convocatoria, realizada junto a la Comisión Europea, a la primera reunión del Consejo de Facilitación del Acelerador del acceso a las herramientas contra el COVID-19, como iniciativa de colaboración internacional para acelerar el desarrollo y despliegue equitativo de vacunas, tratamientos y medios diagnósticos en el ámbito mundial y, a la vez, fortalecer los sistemas de salud conexos. O la *Guía provisional para la prevención y el control de la COVID-19 en las escuelas*, preparada por UNICEF, la OMS y la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja en marzo de 2020, para proporcionar directrices claras y prácticas de forma de garantizar la seguridad a través de la prevención, la detección temprana y el control del COVID-19 en las escuelas y otros centros educativos.

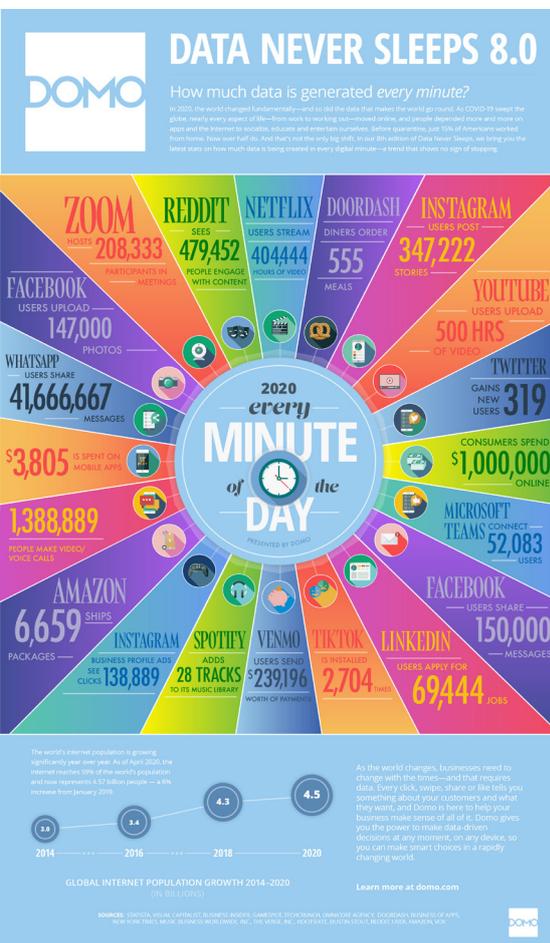
¹ Directora del Campus Virtual UAI Online. Universidad Abierta Interamericana.

Refiriéndonos concretamente al sector de la educación, tal como lo ha expresado UNICEF, *“esta pandemia ha causado la mayor interrupción en la educación de la historia”. En el punto álgido de la pandemia, en abril de 2020, los cierres nacionales de escuelas en 200 países afectaron a más de 1.500 millones de estudiantes, desde la enseñanza preescolar hasta la educación superior, o más del 90% de la población estudiantil mundial. Según UNESCO (2020b), “si bien la mitad de estos estudiantes no cuenta con una computadora en el hogar y 43% no cuenta con acceso a Internet en sus casas, aproximadamente la mitad de esos países recurrieron a la tecnología para sobreponerse al desafío de cancelar las clases presenciales”.*

LO DIGITAL, UNA REVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO Y LA PANDEMIA COMO CATALIZADOR

“Lo mismo hace la revolución digital: empieza a sedimentar cierto modo de estar en el mundo. Representaciones mentales. Movimientos lógicos que no se conocían. Una idea diferente de orden, y de contacto con la realidad. No exactamente una religión, sino algo que está cerca: una civilización”.

Aleso Baricco



Podríamos haber iniciado este escrito diciendo que luego de casi 30 años de *contracultura digital* (Pardo Kuklinsky, H., 2020) la pandemia, originada en esta nueva enfermedad, movió los cimientos del mundo moderno y generó un verdadero proceso de aceleración de innovaciones en muchos ámbitos de nuestra realidad.

Desde hace tiempo, grandes teóricos de la educación, sociólogos, filósofos, *know-mads*² describen este nuevo entorno cultural y definen a un sujeto ciudadano que ha cambiado y ya no es el mismo. Al decir de Serrés (2013:21-22), este sujeto *“vive en lo virtual (...) no se comunica de la misma manera, y como ya no tiene la misma cabeza que sus padres, él o ella conoce de otro modo, escribe de otro modo (...) porque el saber es ahora abierto, disponible, accesible, objetivado y distribuido, no concentrado”*. ¿Y la pedagogía, se pregunta el autor? Y responde: *“hoy la pedagogía cambia por completo con las nuevas tecnologías. Este cambio tan decisivo en la enseñanza repercute en todo el espacio de la sociedad mundial (...) y sentimos que lo necesitamos con urgencia”*. (Ibidem, 29 -30).

Varias décadas pasaron desde la aparición de este nuevo orden, a principios de los años 80. Desde la creación de las primeras computadoras personales como la PC de IBM, el surgimiento de la World Wide Web de la mano de Tim Bernes-Lee en 1990, hasta el lanzamiento de Google en 1998. Esta transformación del mundo que conocemos como *“revolución digital”*, a diferencia de otras grandes revoluciones tecnológicas, no solo ha transformado la realidad, sino que *“empieza a sedimentar cierto modo de estar en el mundo”* (Baricco, A., 2019:73).

²Trabajadores nómadas del conocimiento y de la innovación en el mundo digital.

Tal como lo ha expresado UNICEF, "esta pandemia ha causado la mayor interrupción en la educación de la historia".

Modos de estar y de ser que siguen en un proceso constante de transformación con el desarrollo de las tecnologías 4.0 - Internet de las cosas (IoT), Data Analytics e Inteligencia Artificial, Blockchain, Cloud Computing – que potencian este cambio en todos los órdenes de la vida. Hemos asistido a una mutación de lo real al punto de observar grandes transformaciones en las propuestas culturales, sociales, económicas e, incluso, sanitarias. Títulos como "El museo virtual de performance del Malba", Espectadores a distancia o La Tecnología en la lucha frente al Covid-19 son relatos de experiencias que han adoptado lo tecnológico, lo digital y lo viral como ejes de su propia transformación, asumiendo un cambio que era inexorable.³ Se trata de *"una revolución de base tecnológica es cierto, pero sin duda una revolución cognitiva y luego productiva. Smart revolution!"* (Prince, A., 2020).

NUEVOS ESCENARIOS PARA UNA EDUCACIÓN QUE SE REINVENTA

En este contexto, en principio circunstancial pero, por lo pronto, sin atisbos de cambio el Ministerio de Educación decidió la suspensión de clases desde el 16 de marzo de 2020 sumándose, posteriormente, el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) establecido por el gobierno nacional. A partir de esta decisión, las autoridades educativas crean a través de la Resolución 106/20 el programa "Seguimos Educando", a partir del cual se comienzan a articular una serie de medidas tendientes a la producción de materiales digitales, impresos, audiovisuales y radiales para todo el país.

Entre las acciones a llevar a cabo se mencionan la puesta en línea de una plataforma digital⁴ desarrollada sobre criterios de accesibilidad y usabilidad, curaduría y puesta a disposición de recursos educativos, secuencias didácticas y propuestas formativas producidas por las distintas jurisdicciones, producción y emisión de programación audiovisual, desarrollo y distribución de material educativo destinado a redes sociales, así como capacitación docente a través del Instituto Nacional de Formación Docente y el Instituto Nacional de Educación Técnica.

En el ámbito de la educación superior, las universidades definieron estrategias y desarrollaron planes y protocolos que posibilitaron la continuidad pedagógica en todas las instituciones educativas del país. Los estudiantes universitarios pudieron continuar su formación más allá de la emergencia sanitaria. Se adoptó la modalidad no presencial "de emergencia", como se ha dado en llamar en muchos casos, para continuar con el proceso educativo y al mismo tiempo proporcionar tranquilidad a los millones de estudiantes en relación con la preservación de su estado de salud, junto con la continuidad de su trayecto formativo.

Del informe de la primera reunión de articulación del CPRES Metropolitano⁵ del año 2020 se desprende que *hubo muy buena predisposición de la comunidad universitaria (docentes, no docentes y estudiantes) para adaptarse al aislamiento preventivo y desarrollar las actividades de manera virtual. El esfuerzo se orientó a privilegiar el vínculo con los estudiantes y dar continuidad a la formación. En la mayoría de los casos hubo un primer período de adaptación a la enseñanza remota, en el que se generaron acuerdos institucionales para el funcionamiento de esta modalidad de emergencia, al mismo tiempo que se ampliaron las infraestructuras tecnológicas y se capacitó a los docentes para el dictado de las diferentes asignaturas.*

³ La imagen que acompaña ha sido extraída de www.domo.com y muestra qué sucede cada minuto en Internet, en 2020, a partir de la producción de información que generan 4.500 millones de usuarios conectados a la red.

⁴ Se crea la plataforma digital Juana Manso, que se implementa a través de Educ.ar, en articulación con las provincias, y permite vincular alumnos y docentes mediante aulas virtuales gratuitas, con contenidos abiertos para los niveles primario y secundario.

⁵ CPRES Metropolitano. Universidades integrantes: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/cpres-metro>



Las instituciones educativas se han “desmaterializado” en este acontecer y como una gran premonición será necesario.

En la reunión convocada por la Unidad de Vinculación Académica de Educación a Distancia del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, en agosto de este año, se destacó el valor de que las universidades cuenten con su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) aprobado, a la hora de adaptarse a la modalidad virtual de emergencia. Si bien sabemos que las prácticas pedagógicas desarrolladas en las universidades, durante estos meses de aislamiento social, ha sido una respuesta *ad hoc* y con características diferenciales respecto de la opción pedagógica a distancia, los entornos virtuales, así como la experiencia y el conocimiento vinculado al desarrollo de esta modalidad, fueron el punto de anclaje de la vida universitaria en este contexto. Seguramente, este será un momento transitorio hasta que docentes y estudiantes puedan regresar al ámbito presencial, pero ha constituido sin duda un nuevo punto de partida para volver a pensar la educación desplegada en otros y nuevos escenarios, más abiertos y descentralizados, híbridos, en una intermitencia *online/offline*.

A partir de aquí podríamos plantear algunos interrogantes: ¿De qué forma impactarán estas transformaciones a partir del contexto de emergencia transcurrido? ¿Qué aulas imaginamos para la pospandemia? ¿La imagen del futuro será solo una reconstrucción de la realidad perdida y anterior a la pandemia o se generará un verdadero movimiento de transformación e innovación educativa⁶? ¿Qué rol juegan los docentes en este nuevo escenario? ¿Qué competencias deberán desarrollar para liderar estos nuevos espacios educativos?



Pretendemos abordar aquí los dos últimos interrogantes que hemos planteado, referidos al rol de la docencia en estos nuevos escenarios y, en este sentido, compartimos la experiencia que hemos llevado a cabo en la UAI, durante los últimos cuatro años, relativa al desarrollo e implementación de un Programa de Formación Docente dirigido a todo el cuerpo directivo y de profesores de la universidad. Este programa denominado *De la integración de TIC en la enseñanza universitaria a la virtualización de proyectos pedagógicos* surge a partir del cambio en las condiciones del contexto a nivel normativo nacional y de una adecuación del modelo pedagógico y de gestión institucional, en línea con el devenir histórico y el nuevo paradigma de cultura digital, que ha interpelado a los protagonistas de la educación superior desde las nuevas experiencias, lenguajes, modos de conocer y de relacionarse con el conocimiento.

⁶ La disposición del “aula” en la imagen daría cuenta de la misma normalidad prepandemia.

Se adoptó la modalidad no presencial “de emergencia”, como se ha dado en llamar en muchos casos, para continuar con el proceso educativo y al mismo tiempo proporcionar tranquilidad a los millones de estudiantes en relación con la preservación de su estado de salud, junto con la continuidad de su trayecto formativo.

El programa se enmarca en la nueva posibilidad que se abrió a partir del acuerdo plenario del Consejo de Universidades que dio origen a la nueva normativa que rige la opción pedagógica a distancia en nuestro país, aprobada a través de la Resolución Ministerial N° 2641/17. Esta norma regula los lineamientos para la creación y validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia en las instituciones de educación superior y, además, define en su articulado una nueva distribución de la carga horaria de los planes de estudio de las carreras presenciales que, a partir de este nuevo marco, pueden definir hasta un 49% de horas a ser dictadas en la opción pedagógica a distancia.

El propósito del programa es contribuir a la formación de docentes que desarrollen un perfil que integre:

- Competencias pedagógicas y digitales para el desarrollo de proyectos educativos tanto en la modalidad presencial como semipresencial y en línea.
- Actitud tendiente al aprendizaje reflexivo, crítico y permanente en los aspectos referidos a los desarrollos tecnológicos y su potencial para promover prácticas de buena enseñanza.
- Alfabetización tecnológica para optimizar el uso pertinente y pedagógico de las tecnologías digitales y sus nuevos lenguajes.
- Competencias profesionales para el trabajo en equipos interdisciplinarios.

La posibilidad de intervenir en estos nuevos escenarios educativos como la educación semipresencial o híbrida abrió nuevas perspectivas y oportunidades que, como hemos expresado, requirieron pensar los programas formativos en dispositivos más flexibles y acordes a las nuevas tendencias. Espacios educativos híbridos, abiertos, expandidos en los que la convivencia y la alternancia analógico-digital, real-virtual requiere y demanda la formación de nuevos perfiles profesionales, tanto para el ejercicio de la docencia como para quienes se desempeñan en la gestión de instituciones de educación superior.

Esta experiencia formativa que venimos realizando desde hace ya cuatro años a partir de la primera implementación del programa y a través de la cual se ha capacitado a más de setecientos docentes de la universidad, nos desafía a abrir distintas líneas de análisis e indagación acerca del perfil del docente universitario en estos nuevos contextos, las características que definen al estudiante universitario actual, las particularidades de la formación docente, el abordaje de lo disciplinar interpelado por los desarrollos tecnológicos y la generación del conocimiento así como el impacto de las tecnologías en la gestión académica y en la didáctica universitaria.

Los resultados obtenidos nos invitan a pensar acerca de las particularidades de los destinatarios, la formación docente en este campo y los sentidos atribuidos a los contenidos trabajados y, por ello, el programa se actualiza cada año. En el inicio de cada cohorte se implementa una encuesta que releva información acerca del perfil de cada docente, de su experiencia en el uso de tecnologías y sus disposiciones a desarrollar competencias digitales. Los resultados permiten anticipar algunas conclusiones provisorias y habilitadoras de nuevos proyectos:

- Alto nivel disposicional para la integración de tecnologías en la enseñanza.
- Reconocimiento de la necesidad de desarrollar competencias digitales que favorezcan esta práctica.
- Apertura al cambio hacia el paradigma digital con la condición de que éste sea promovido por todos los actores institucionales y en condiciones seguras, reconociéndose como protagonistas para su logro.
- Inclusión de las redes sociales como recurso para la enseñanza, con acento puesto en la función de comunicación y de acceso a la información (el resultado en la prioridad de uso de los recursos fue: Facebook, YouTube, Google Drive, Instagram y Twitter).

- Un porcentaje en el uso de software específico por disciplina relativamente bajo (33%) y el uso de software general (77%).
- La inclusión de tecnologías tiene una preponderancia relevante en la dimensión pedagógica (84%) y comunicacional (56%) y no así en la epistemológica disciplinar (19,2%), dando cuenta de una valoración instrumental de la tecnología.
- Finalmente, la afición por el uso de los dispositivos tecnológicos nos permite confirmar que la presencia de las tecnologías en la vida cotidiana es masiva, pero su integración con sentido pedagógico en las prácticas de enseñanza es una construcción que demanda formación y experiencia.
- Como hemos expresado, la pandemia fue un acelerador de ciertos procesos tales como la asimilación cognitiva y adopción e integración de lo tecnológico en los espacios formativos. Sin duda, la capitalización de estas experiencias, su análisis y la construcción de sentido que los profesores de la educación superior puedan realizar respecto de sus prácticas docentes en pandemia, promoverán aprendizajes profundos a partir de los cuales seguir construyendo.

Las instituciones educativas se han "desmaterializado" en este acontecer y como una gran premonición será necesario, al decir de Paula Sibia (2012:213), "*redefinirlas como espacio de encuentros y diálogos, de producción de pensamiento y decantación de experiencias capaces de insuflar consistencia a las vidas que las habitan. No se trata en modo alguno de restaurar la vieja institución decimonónica, ni tampoco de actualizarla transformándola en un nodo más de las redes de conexión (...). ¿De qué se trata, entonces? De reinventarla como algo todavía impensable. Nada simple, pero ese es el tipo de combate por el cual valdría la pena jugarse*".

BIBLIOGRAFÍA

- Barber, M., Donnelly, K. y Rizvi, S.** (2013) *An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead*. United Kingdom: The Institute for Public Policy Research.
- Baricco, Alessandro** (2019). *The Game*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Pardo kuklinsky, H., Cobo, C.** Outliers School <https://outlierschool.net/>
- Prince Alejandro.** (2020). *Nuevas tecnologías en Argentina luego del Covid*. Publicado en CanalAR.
- Serrés, Michel.** (2013) Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibia, Paula** (2012). *¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 1ra edición.
- Svampa, Maristella** (2020) *Reflexiones para un mundo post-coronavirus. En La Fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Buenos Aires, La Plata: Editorial ASPO.
- UNICEF, OMS y la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja** (2020) *Guía provisional para la prevención y el control de la COVID-19 en las escuelas*.



LA EDUCACIÓN SIN PRESENCIALIDAD EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO

POR LIVIA GARCÍA LABANDAL ¹

“En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras aquellos que creen saberlo todo, estarán bien equipados para un mundo que ya no existe”.

Eric Hoffer (escritor y filósofo estadounidense 1902-1983)



REPENSAR ENSEÑAR Y A APRENDER CON SENTIDO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Se produjo una alerta internacional tras el brote de una enfermedad que estalló en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan (China), que convocó al Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) el jueves 30 de enero de 2020, a declarar la irrupción del SARS-CoV-2 como una emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII).

En Argentina se instituyó, sobre la base de este acontecimiento, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), por el Decreto 297/2020; que ocasionó consecuencias en todas las áreas, entre ellas en el área de educación.

Para evitar la propagación del coronavirus, una de las primeras medidas que tomó el Gobierno Nacional fue el cierre provisorio de los espacios que alojan a las instituciones educativas -los jardines de infantes, las escuelas primarias, secundarias, los institutos terciarios y las universidades-. La suspensión de las clases presenciales llevó a implementar otros formatos de encuentros posibles para sostener el derecho a enseñar y a aprender.

La tarea educativa no se detuvo, sino que se asumió con el enorme desafío de llegar a todos los educandos en la diversidad de circunstancias y desigualdades en las que se encuentran. Ello implicó para docentes de todos los niveles y de todo el país, a ajustarse a nuevas demandas emergentes del imprevisible contexto. Se transformaron en educadores a distancia en muy poco tiempo, con diversidad de conocimientos, recursos didácticos, disponibilidad cognitiva y emocional para hacerlo, recursos materiales y tecnológicos, entre tantas cosas.

¹ Doctora en Psicología UBA. Docente de la Especialización en Docencia Universitaria UAI.

La situación de pandemia cambió vertiginosamente la forma en que docentes y estudiantes se encontraron y encuentran para enseñar y aprender y esto generó un enorme desafío para ambos. La escuela, la universidad, que antes era un lugar a donde ir, un lugar donde niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos se encontraban para intercambiar saberes y compartir capital cultural, invaden de una manera avasalladora los domicilios de docentes y aprendices. El lugar de enseñanza y aprendizaje y el hogar, ahora se convierten en el mismo lugar.

En pocos meses fue necesario realizar una adaptación de la cultura educacional para permanecer vinculados con los estudiantes y garantizar la enseñanza y continuidad pedagógica. Las prácticas de enseñanza debieron modificarse, aunque no siempre se logró de modo eficaz. El lenguaje audiovisual, los cuadernillos, los recursos y plataformas digitales se convirtieron en herramientas claves en el actual contexto de aislamiento. Pero el uso de estas herramientas no es suficiente sin el dominio necesario para compartir conocimientos por parte de los recursos humanos, destinados para semejante tarea.

Sin lugar a duda, en el marco de la pandemia, se asistió a un cambio radical en los modos de vincularse con los otros y con el aprendizaje. La educación es un hecho vincular que requiere que el docente establezca un lazo de confianza con sus alumnos o estudiantes y los acerque, los interese, les presente distintos objetos de conocimientos como interesantes. Muchos docentes se ocupan con gran compromiso de "enseñar" utilizando todos los recursos con los que cuentan, mientras que otros solo se preocupan de la comunicación en su sentido instrumental, el intercambio de información y el contenido como si pudiera escindirse de las circunstancias.

Esto nos invita a pensar reflexiva y éticamente ya que hoy nos encontramos ante un momento histórico que reclama un compromiso necesario. Es imprescindible trabajar con profesores y otros agentes educativos, generando la sinergia indispensable, para garantizar el derecho a aprender, considerando las prioridades de estudiantes y docentes en estas difíciles circunstancias.

REVISAR LO ACONTECIDO EN EL NIVEL SUPERIOR

En este nuevo escenario son diferentes los interrogantes que se fueron generando en cada uno de los niveles del Sistema Educativo. En el nivel superior es posible preguntarse respecto de las similitudes que se observan con el aula presencial. Al analizarlas se destaca la posibilidad de intercambio con los estudiantes a través de los distintos recursos que habilita el aula virtual en espacios sincrónicos y asincrónicos (foros, archivos, tareas, entre otras), todo ello con un marco de institucionalidad, en tanto las comunicaciones se realizan en el espacio institucional creado para ello. El abordaje de los contenidos es igualmente posible, tal vez adaptando algunas consignas de trabajo para aportar riqueza en los intercambios y devoluciones. En términos sociales, la imposibilidad de "verse" puede ser una desventaja. Si bien se permanece en contacto constante, se tienden lazos a través de plataformas en encuentros sincrónicos, es decir con la mirada, con los gestos, con la postura, y esto no siempre es visible. En términos sociales, no se reconocen similitudes, aunque puedan llevarse a cabo dinámicas de agrupamiento que invitan al trabajo colaborativo. En cuanto a lo tecnológico, se continúa de manera similar a la presencial en cuanto a la entrega de trabajos relativos a lecturas teóricas. Respecto a los contenidos, se han cubierto todos los teóricos de un modo similar al aula presencial. Se ha fortalecido, gracias a la experiencia previa con la que contaban docentes y estudiantes, la utilización de plataformas educativas, que resultaron robustecidas por la incorporación de más funcionalidades, a partir de la virtualización masiva producida. Paradójicamente, la pedagogía de la virtualización en contexto de emergencia viene a revelar la necesidad imperiosa de una universidad con rostros, ya sea por medio de una pantalla, de un audiovisual, de un dispositivo, invita a apostar una vez más por esa relación única, personal y colectiva, que se construye en cada clase.

La planificación y diseño para un entorno virtual deben estar adaptados a los condicionantes y posibilidades del medio en el que tiene lugar, además requiere de un compromiso y análisis reflexivo de la tarea que va a desarrollar el que aprende para conseguir sus objetivos. Esta reflexión estará fundamentada en una serie de decisiones maduradas desde el profundo conocimiento del trabajo que se tiene entre manos. Éste es, ni más ni menos, que el de formar a personas de forma íntegra y para que puedan ejercer como profesionales en un determinado ámbito.

Se podrían resumir en los siguientes puntos a considerar: Establecer cuáles son los objetivos de aprendizaje, los contenidos que deben adquirir durante la formación; conocer a los estudiantes y su nivel de formación; saber con qué recursos se cuenta para llevar a cabo nuestro trabajo; decidir y comunicar de qué manera se evaluará el progreso de los estudiantes y dominar como usuario el entorno virtual. Cuando se piensa en el diseño de clases no se debe perder de vista que el conocimiento no se transmite, sino que cada sujeto, mediante un proceso individual y de interacción con el entorno, lo construye de forma particular.

Lourdes Morán (2020), investigadora del CONICET y especialista en Tecnología Educativa en ámbitos superiores explicita que, hasta el azote de la pandemia, el trabajo más fuerte en la educación virtual superior era el aula invertida y aprendizaje móvil, es decir, las aulas mixtas, combinadas, en las que los estudiantes van a la universidad a tener aquellas prácticas que en solitario o en sus casas no pueden realizar, y el docente experto lo orienta y ayuda con los errores en vivo. Todo el desarrollo más bien teórico de lectura y aprendizaje más básico de comprensión de contenidos, se les proponía que lo hicieran por fuera del ámbito universitario. A esa modalidad mixta o *"blended"*, se llegó después de casi veinte años de madurar distintas experiencias de inserción de las nuevas tecnologías en la educación terciaria y universitaria.

Sin lugar a duda, en el marco de la pandemia, se asistió a un cambio radical en los modos de vincularse con los otros y con el aprendizaje. La educación es un hecho vincular que requiere que el docente establezca un lazo de confianza con sus alumnos o estudiantes y los acerque, los interese, les presente distintos objetos de conocimientos como interesantes.

UNA INVITACIÓN A SEGUIR PENSANDO LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE CARA AL FUTURO

Resulta interesante cuestionarnos acerca de qué, cómo y para qué han aprendido los estudiantes en este tiempo de aislamiento obligatorio. No sólo en relación con los aprendizajes académicos, sino considerando toda la experiencia que han acumulado en el ámbito relacional. Todo genera aprendizajes. Todas las experiencias deben ser capitalizadas, no se volverá hacia atrás después de este paréntesis como si nada hubiera pasado. Por ello los profesionales de la educación deberán reservar espacios para la reflexión, para compartir con otros colegas los aprendizajes que se están construyendo. Revisar la utilización de las tecnologías considerando la dificultad inicial para su implementación hasta la posibilidad de su utilización creativa, en momentos complejos.

Un punto crítico es la noción de presencialidad que va más allá de la cuestión de la sincronía y asincronía que se plantea. En estos tiempos se habla de presencialidad mediada por un dispositivo técnico, lo cual excede el concepto de virtualidad. El espacio de la presencialidad se ha transpuesto de un único lugar común, a un lugar fragmentado, ubicuo, y es ahí en donde está la gran diferencia. No se debe olvidar que los docentes no sólo tienen que llevar adelante el trabajo que les es propio, adecuándolo a una plataforma virtual, sino que deben elaborar estrategias de enseñanza para la presencialidad fragmentada, y esta situación pedagógica inédita hace que los mismos principios de creación del aula virtual se vean tensionados. Los docentes ensayaron propuestas de solución, se animaron a utilizar herramientas que desconocían o antes no se animaban a probar. Hoy resulta factible realizar prácticas de microclases y dar clases en espacios sincrónicos a través de plataformas interactivas, realizar actividades asincrónicas, participar en foros y generar espacios de discusión y producción colectivas, apostar a la gamificación teniendo como meta enseñar y aprender.

Lion (2020) explicita tres aspectos fundamentales que los docentes deben tener en cuenta a la hora de pensar las actividades: su sentido, su contexto y su relevancia. Sin embargo, al considerar esto se presentan dos tipos de desafíos.

Por un lado, se gestan desafíos didácticos en tanto se hace necesario propiciar el trabajo en espacios asincrónicos/sincrónicos tomando recaudos para no caer en "activitis" (mucho actividad) y uniformidad, que llevan a cristalizar modelos. Debe favorecerse también la variabilidad y diversidad de propuestas para que no se generen trayectos de pensamiento empobrecido. Pensar en la utilización de metodologías y propuestas que contemplen la inclusión, el sostener la presencia, utilizar la imaginación en el diseño de actividades creativas y animarse a tejer puentes. Dar lugar a la externalización, a la creación de obras y productos colectivos, posibilitar el perspectivismo, las ramificaciones y derivaciones al máximo. Animarse a trabajar para la diversidad a través de propuestas lúdicas.

Por otro lado, se presentan desafíos psicológicos, en tanto las tecnologías llevaron a que se perdieran las mediaciones, y esto genera que se vaya invisibilizando el pensamiento. Hoy en día, los tutoriales resuelven las dificultades. Es tarea de los docentes volver a visibilizar los procesos de pensamiento, las habilidades cognitivas que se ponen en juego. Para ello se tendrán que ofrecer experiencias valiosas y únicas que posibiliten procesos de transferencias cercanas y lejanas. Experiencias que dejen huellas, vivencias que reúnan cognición y emoción. Se hace imperioso articular la institución educativa con el afuera, sostener los vínculos... generar lazos.

Bautista, Borges y Forés (2006) explicitan que se podrían configurar tres espacios de comunicación con finalidades diferentes en las aulas virtuales:

- Un espacio que podría ser de uso exclusivo para el profesor, donde los estudiantes únicamente pudieran leer los mensajes de éste. Sería algo así como el equivalente al docente en un entorno presencial, comunicando cuestiones importantes y académicas asumiendo que no tiene las mismas consecuencias o efectos que esa modalidad de comunicación. Aquí los estudiantes encontrarían además la guía y las informaciones fundamentales para seguir el curso o la asignatura (pizarra, tablón, foro del profesor).
- Un segundo espacio podría ser un espacio abierto a cualquier tipo de mensaje, relacionado con la marcha o progreso del grupo (aspectos de relación social, de dinámica de aprendizaje, de propuestas de ampliación de la materia, de consulta de dudas por parte de los estudiantes, pedidos de ayuda, etc.). Sería comparable a la interacción entre estudiantes y estudiantes con el docente como integrantes de una misma comunidad de aprendizaje. Este espacio tiene una gran importancia como elemento favorecedor de la empatía entre los miembros del aula y de un sentimiento de comunidad (foro del aula, foro general).
- Un tercer espacio, más orientado a un trabajo específico sobre los contenidos del curso para realizar debates o discusiones de grupo guiadas sobre un tema concreto o un concepto sobre el que trabajar. Se pueden configurar tantos espacios como actividades de este tipo se buscará llevar a cabo (debates, evaluación, trabajos).

Los autores afirman también, que algo que puede mejorar el diseño y puede resultar muy útil para el trabajo didáctico de los docentes, es que éstos tengan la posibilidad de crear y configurar los espacios de comunicación que deseen. Algunas plataformas permiten esta opción. En cuanto a la gestión de la información, el mínimo requerimiento es que el aula disponga de un espacio de almacenamiento de archivos para los miembros del aula. Podría ser que cada uno tuviera una parte de este espacio personal y se pudiera compartir o no con los demás.

Es probable que algunas de las prácticas que se están implementando se queden y sea este un tiempo de grandes cambios de los propios paradigmas.

Tal vez se trate de renunciar al método único de enseñanza, propiciar multiplicidad de sentidos, desde una gran variedad de dispositivos pedagógicos y recursos para sostener la flexibilidad, la incertidumbre para abordar problemas complejos y reales, situados en contexto. Una propuesta con sentido favorece realizar aprendizajes críticos y creativos y retroalimentaciones que posibiliten avanzar, profundizar, espiralar. Y por qué no pensar en construcciones colectivas con variedad de agrupamientos y de voces. La comunicación, la colaboración son otros de los elementos centrales de esta nueva lógica de la educación; en la que tanto docentes como estudiantes han tenido que utilizar distintos dispositivos, formas de acceder a la conectividad y de vincularse con sus colegas y pares para diseñar escenarios alternativos. Habrá que producir y documentar esas prácticas que llevan a diseñar las actividades revisando su sentido, su contexto y su relevancia. Los docentes deben asumir un nuevo rol, deben dejar de ser aplicadores de currículos para convertirse en diseñadores de posibilidades de aprendizajes.

Es un tiempo propicio para que todos los actores del campo educativo realicen aprendizajes y metaprendizajes. Es posible que los aciertos de hoy resulten aprendizajes para seguir pensando los sentidos de la educación y de las instituciones educativas de cara a las sociedades por venir.

Cuando se piensa en el diseño de clases no se debe perder de vista que el conocimiento no se transmite, sino que cada sujeto, mediante un proceso individual y de interacción con el entorno, lo construye de forma particular.

Para cerrar las palabras de Ulloa (1995):

“La ternura será abrigo frente a los rigores de la intemperie, alimentos frente a los del hambre, y fundamentalmente buen trato, como escudo protector ante las violencias inevitables del vivir”.

La ternura es un formidable dispositivo donde se estructura la condición ética del sujeto. Las crisis desafían a salir del lugar de conformidad. Los sistemas educativos se afianzan en las tradiciones, realizan un anclaje en acciones que se repiten en los mismos formatos desde hace años. Es una gran oportunidad, al mismo tiempo que una gran preocupación. El futuro dará cuenta de esto.



BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R.** (2020). *"Eutopía: la escuela se reinventa"*. En Panorama Portal de Política Educativa en Iberoamérica. Recuperado de: <https://panorama.oei.org.ar/eutopia-la-escuela-se-reinventa-con-rebeca-anijovich/>
- Bautista, G.; Borges, F. y Forés, A.** (2006). *Didáctica universitaria en Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Cardini, A.; D'Alessandre, V. y Torre, E.** (2020). *Educación en tiempos de pandemia Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Castoriadis, C.** (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria). Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C.** (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* (vol. 2: El imaginario social y la institución). Barcelona: Tusquets.
- Freire, P.** (2012). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.
- Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V.** (2007). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aiqué.
- Heidegger, M.** (2008). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Hoffer, E.** (1983). *Truth imagined*. EEUU: Amazon.
- Kemelmajer, C.** (09/04/2020). *"Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales"*. CONICET. Recuperado de: <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>
- Lion, C.** (2020). *Diseño creativo de actividades en línea*. Webinar Wikimedia & UNQV. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=zvXzIVghLo4&feature=emb_title.
- Reimers, F.M.** (08/05/2020). *"El COVID-19 y la educación del futuro"*. Proyecto Educar 2050. Recuperado de: https://www.kaltura.com/index.php/extwidget/preview/partner_id/1633051/uiconf_id/42959361/entry_id/1_pn8nrtrb/embed/iframe?
- Sanjurjo, L.** (2009). *"Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de las prácticas"*. En L. Sanjurjo (Coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (pp.15-40). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ulloa, F.** (1995). *Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Tal vez se trate de renunciar al método único de enseñanza, propiciar multiplicidad de sentidos, desde una gran variedad de dispositivos pedagógicos y recursos para sostener la flexibilidad, la incertidumbre para abordar problemas complejos y reales, situados en contexto.



LA INEXORABLE NECESIDAD DE ADAPTARSE A LOS NUEVOS ESCENARIOS

Por **AGUSTÍN DEDYN**¹

Adaptarse, hace muchos años, era una cuestión de sobrevivir o quedarse en el camino. En parte, la situación no ha cambiado. Por supuesto que no me estoy refiriendo a cuestiones de supervivencia. De huir frente a las amenazas del entorno. En este siglo XXI, adaptarse es una necesidad para poder progresar, avanzar hacia algo nuevo y desconocido y enfrentar los desafíos que reinan estos días.

Comenzó el año 2020 y muchos habíamos planificado de manera provisoria nuestro año. ¿Qué íbamos a estudiar? ¿Qué deporte íbamos a elegir? ¿Qué aspectos íbamos a cambiar del año 2019? Lejos de llegar a implementar esto, llegó marzo. Sabemos qué implica ese mes del año 2020 para Argentina. Comenzó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio producto de la pandemia por COVID-19. Es decir, por primera vez en la historia de nuestro país debemos quedarnos en nuestros hogares con el objetivo de no contagiarnos de un virus sin cura. Sin dudas, es un gran desafío para la Universidad adaptarse a esta realidad.

“La participación activa de los estudiantes en el proceso formativo es condición indispensable para el aprendizaje.”

De Vincenzi, et al, 2020.

¿CÓMO SE MANIFESTARON LOS ESTUDIANTES FRENTE A ESTE CONTEXTO? ¿QUÉ SUCEDIÓ CON LOS DOCENTES QUE TENÍAN PLANIFICADO LOS ENCUENTROS PRESENCIALES?

En primer término, para aquellos que habíamos tomado la decisión de continuar formándonos, no consideramos al aislamiento como un obstáculo. A pesar de que estábamos acostumbrados a la presencialidad, al aula y al contacto con nuestros compañeros y docentes, tuvimos que adaptarnos para poder realizar el proceso de aprendizaje a través de una computadora y, en algunos casos, un celular. Como aprendices, curiosos del conocimiento y, particularmente de la docencia, enfrentamos este nuevo desafío que implicaba una manera de aprender totalmente distinta a la cotidiana. La interacción con los compañeros se encapsuló a un grupo de WhatsApp donde comenzaron los primeros intercambios y apoyos.

En segundo término, estaban nuestros docentes. También tuvieron que adaptarse. En efecto, reconstruyeron toda la planificación de sus materias en 10 días. El contexto y la situación hacían imposible la interacción presencial en el aula. Asumieron de manera notable el proceso bajo una distinta lógica de enseñanza. El contexto lo demandaba. Era necesario y debía implementarse. A pesar de que algunos no estaban acostumbrados a utilizar las distintas plataformas sincrónicas, lo lograron. Mas allá del contexto nacional atravesado por la pandemia, debemos ser resilientes. Frente a aquellas situaciones adversas, siempre debemos transformarnos y, nuevamente, adaptarnos. Hemos afrontado esta Especialización con una ventaja adicional que fue producida por el contexto. El hecho de ser alumnos y futuros Especialistas en Docencia Universitaria nos permite analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde dos aspectos. Primero, desde el lado del alumnado, vivimos en primera persona esta virtualidad que no teníamos planificada. Conocemos cuáles fueron nuestras inquietudes, estrategias para adaptarnos, expectativas y resultados. Segundo, desde el lado de los docentes (futuros Especialistas), nos permite comprender de antemano cuáles van a ser las preocupaciones, inquietudes y expectativas de nuestros futuros estudiantes. De esta manera, incorporamos empatía con ellos.

¹ Licenciado en Relaciones Laborales. Cursante de la Especialización en Docencia Universitaria UAI.

“La mediación sociocultural es una acción ejercida tanto por las personas como por los artefactos que enriquecen tanto el contexto como la actividad al ayudar a construir, deconstruir y reconstruir el objeto de conocimiento”

Ortiz Carrión, 2007, p 241.

Ahora bien, ¿A dónde quiero llegar con esto? El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere adaptación tanto del docente al alumno y viceversa. No podemos pensar la docencia sólo como una actividad lineal donde debemos adaptarnos al docente y repetir lo que transmite bajo una lógica memorística. Los estudiantes tenemos conocimientos previos. A partir de estos generamos nuevas estructuras de pensamiento y conocimiento. Hemos aprendido con un modelo de enseñanza que era pertinente para otros tiempos. La dinámica actual del conocimiento implica una reflexión sistemática de los modelos de enseñanza para avanzar hacia uno donde el docente sea quien establece una mediación sociocultural entre el contenido disciplinar y los alumnos. Estos deben participar como sujetos activos en la construcción de nuevos aprendizajes. Es necesario, y dado el contexto, la incorporación de distintos dispositivos y estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los/as estudiantes. Es decir, incluir la diferenciación de propuestas de enseñanza para cada área disciplinar. Diaz Barriga (2005, p 21) refiere a esto diciendo que “No existe un método o una estrategia que en si misma sea superior a cualquier otra. Cualquier método, cualquier estrategia puede ser pertinente para una situación específica.” Volvemos a nuestro título, la adaptación es fundamental.

Es momento de reflexionar. Como decíamos anteriormente, debemos utilizar las herramientas y métodos disponibles para enfocar la docencia como facilitadora y generadora de aprendizajes en los alumnos. Ellos son los sujetos que están aprendiendo. Ellos son quienes van a generar desarrollo para sus vidas, la sociedad y el país. Uno de nuestros objetivos como docentes es ayudarlos a aprender. Tenemos que potenciar sus conocimientos y fomentar su aplicación práctica para convertir estos en competencias que les permitan afrontar sus objetivos profesionales y personales. ¿Es suficiente la adaptación? ¿Qué rol tiene la innovación en las practicas docentes? ¿Cuántas veces nos hemos reunido con otros docentes para reflexionar? ¿Qué estamos haciendo para facilitar el aprendizaje?



BIBLIOGRAFÍA

- Edelstein, Gloria (2002). *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. Recuperado el 31 de agosto del 2020 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10468/10008>.
- De Vincenzi, A; Marcano, D; Macri, A. (2020). *La calidad de la práctica educativa en el nivel universitario. Un estudio de casos con foco en el sistema de actividad*. Recuperado el 31 de agosto del 2020 de <https://drive.google.com/file/d/1liG4lwNM2jW9HvGiGUECZ2kdSeR08vr5/view>.
- Diaz Barriga, Ángel (2005). *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. Recuperado el 31 de Agosto del 2020 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002
- Ortiz Carrión, María del Rosario (2007). *Prácticas Docentes Universitarias y la Construcción de Contextos para el aprendizaje*. Recuperado el 31 de agosto del 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/2033/203320117010.pdf>

La mirada única no es suficiente, es necesario en cambio asumir la posibilidad de crear, de inventar otra forma de ver, pensar y hacer las cosas”

Edelstein, 2002, p 480.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PRÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

POR SILVIA MAIORANA ¹ Y KARINA BRAHIM ²

“En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras aquellos que creen saberlo todo, estarán bien equipados para un mundo que ya no existe”.

Eric Hoffer (Escritor y filósofo estadounidense 1902-1983)

El COVID-19 y el consecuente aislamiento social modificaron el escenario mundial desde comienzos de este año 2020, forzando al sistema educativo a transformarse de un momento a otro. Los docentes se vieron obligados a repensar y rediseñar sus prácticas, convirtiéndose en educadores virtuales. El presente artículo propone compartir el desafío que asumimos como profesoras de la asignatura Prácticas Docentes Universitarias de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Abierta Interamericana, al tener que transformar una asignatura práctica en una experiencia vivencial que resultara significativa bajo una modalidad virtual.

¿CÓMO ERA NUESTRA PRÁCTICA ANTES DE LA PANDEMIA?

A modo introductorio, cabe hacer una breve reseña sobre el modo en que se desarrollaba la asignatura en los años previos a la pandemia, para luego adentrarnos en los cambios introducidos en el presente ciclo académico.

La asignatura se caracterizó siempre por tener encuentros presenciales quincenales o mensuales de abordaje vivencial de la práctica, de articulación teórico-práctica bajo una modalidad de aula taller y de manera complementaria a estos encuentros, un importante trabajo de tutoría de las prácticas de los estudiantes que se realizaba de manera virtual y presencial. Las prácticas se llevaban a cabo en la universidad -a través de la gestión de espacios con autoridades de las carreras que eran afines al área disciplinar de los estudiantes / docentes en formación de la Especialización - o en los espacios de los propios estudiantes que ya venían ejerciendo la docencia. En este último caso, se coordinaba con ellos para acompañarlos en sus propias clases en universidades o instituciones de salud donde funcionaban las unidades académicas-hospitalarias. Quienes asistían por primera vez a un espacio ajeno, previamente realizaban las observaciones de clases del profesor responsable de la asignatura y acordaban con el mismo los temas que iba a preparar para las clases en las cuales estaría a cargo.

¹ Licenciada en Psicología, UBA. Maestranda en Docencia Universitaria, UBA. Profesora de la Especialización en Docencia Universitaria en la UAI y Profesora de Didáctica de la UBA.

² Licenciada en Psicología, UB. Maestranda en Políticas Educativas, Universidad Torcuato Di Tella. Profesora de la Especialización en Docencia Universitaria en la UAI y Directora del Departamento de Selección y Evaluación de Personal, de la Vicerrectoría Académica de la UAI.



Esta observación permitía al docente en formación conocer al grupo, al profesor, la dinámica de las clases, entre otros aspectos y, a partir del análisis de este espacio, del programa de la asignatura y del plan de estudios de la carrera, los estudiantes realizaban las planificaciones didácticas. Posteriormente, una vez aprobadas las planificaciones, cumplimentaban sus prácticas de manera presencial y se realizaba un acompañamiento pormenorizado de cada uno de ellos. Finalizada la práctica, se llevaba a cabo un trabajo de autoevaluación y reflexión sobre la práctica in situ que, luego, se compartía en el encuentro presencial con el resto de la clase y hacía las veces de insumo para el trabajo final: una "memoria de la práctica" que expresara el propio recorrido transitado.

Fue sumamente complejo durante la cursada equilibrar el necesario soporte y contención que toda práctica docente requiere, más aún ante las dificultades generadas en este contexto particular, sin dejar de exigir y promover desafíos significativos que interpelaran a los nuevos docentes.

¿CÓMO ABORDAMOS EL TRABAJO EN 2020?

Ya en los momentos cercanos al comienzo del ciclo académico y bajo las coordenadas marcadas por la virtualidad, luego de intensos momentos de reflexión compartida y planificaciones que fueron modificándose, se definieron las estrategias a seguir. Los estudiantes que no contaran con su propio espacio realizarían una práctica simulada bajo modalidad virtual y, por otro lado, acompañaríamos virtualmente a quienes contaban con sus propios espacios de docencia.

En primer lugar, se propuso a todo el grupo de estudiantes – docentes en formación, un trabajo de inmersión en la práctica que implicó familiarizarse con la modalidad de trabajo a lo largo de los encuentros sincrónicos y las actividades asincrónicas previstas, con el sostén de los materiales y recursos elaborados específicamente para el curso y compartidos en el repositorio digital.

Se propuso inicialmente una tarea de entrevista a un docente, a partir de la cual los estudiantes tuvieron un acercamiento a la práctica contextualizada. Se buscó, a lo largo de todo el curso y por distintos medios, propiciar un modo de acercamiento a la realidad áulica actual desde el rol docente para el cual se estaban formando, indagando en los principales cambios que tuvo que implementar el profesor en cuanto a las estrategias didácticas, si contaba con conocimientos sobre tecnologías digitales aplicadas a la enseñanza previo al aislamiento, qué sentimientos le provocaba la modalidad de enseñanza virtual, las principales dificultades que habían tenido que enfrentar, entre otras cuestiones.

Posteriormente, se trabajó en el modelo de aula invertida o *flipped classroom*, un tipo de metodología centrada en el estudiante, en la cual se accede a los contenidos de la asignatura antes de participar del encuentro con el profesor y compañeros de curso y se va construyendo el propio conocimiento en una acción didáctica y en el marco de una estrategia de aprendizaje liderada por el docente (Salinas, Pérez & De Benito, 2008).

Asimismo, se trabajó en el modelo de práctica simulada de modo tal de brindar el marco teórico y contextualizar la estrategia de trabajo. Se los invitó a compartir en un *Padlet* sus fortalezas y debilidades para enfrentar este desafío, trabajo que retomaríamos al cierre de la asignatura para reflexionar acerca de la práctica.

Avanzada ya la cursada, se diseñó para todo el grupo una estrategia de trabajo colaborativo a partir de la cual los docentes en formación, divididos en grupos de 4/5 personas compartirían sus planificaciones, comentarían sobre las planificaciones de los demás y realizarían sus clases simuladas ante sus colegas. Al interior del equipo de cátedra, las docentes analizaron las distintas posibilidades de agrupamiento, optándose por una organización acorde a la afinidad disciplinar de los docentes en formación y buscando equilibrar en cada grupo la participación de estudiantes con experiencia docente y otros que no contaran con trayectoria alguna. De ese modo, se buscó favorecer un aprendizaje colaborativo, significativo y constructivista, en el cual los estudiantes de mayor experiencia pudieran poner en práctica sus competencias en el trabajo docente con sus colegas y quienes se sentían menos seguros en el rol pudieran tener figuras de referencia que brindaran su apoyo y contención, más allá del andamiaje brindado desde la cátedra. La mirada de los pares en un proceso de coevaluación tiende a ser aceptada con mayor facilidad y resulta significativa para la formación de competencias docentes (Zabalza, 2003). La organización heterogénea de los grupos resultó altamente beneficiosa al momento de la práctica simulada.



En línea con lo planteado por Cobo (2016), el reto está en diseñar y favorecer experiencias de aprendizaje que vayan más allá de la sistematización de conocimientos preestablecidos, que estimulen la exploración y la creatividad en el proceso formativo, que abran espacios de deconstrucción y reconstrucción de nuevos conocimientos en diversos formatos y lenguajes, atribuyendo un mayor protagonismo al sujeto que aprende, estimulando el pensamiento crítico y la experimentación.

Para aquellos estudiantes que no contaban con su propio espacio docente, se gestionó la práctica en la universidad, en una asignatura afín a su área disciplinar de modo tal que iniciaran la actividad de simulación en un contexto real y con acceso a una asignatura, su programa, su ubicación en el plan de estudios, su repositorio digital y la observación de una clase del profesor a cargo. A partir de allí tuvieron que planificar su clase, simulando continuar con un tema que seguía a la clase observada y, posteriormente, llevaron adelante sus clases con el pequeño grupo de trabajo y las profesoras. La práctica culminó con la entrega de un portafolio de toda la producción generada. En algunos casos, cuando asistieron a los encuentros sincrónicos de los profesores responsables de las asignaturas, algunos de ellos ya acostumbrados a recibir docentes en formación, les ofrecieron hacer sus prácticas en clases reales y ellos se animaron a asumir el desafío.

Un aspecto importante para el proceso de aprendizaje y organización de las prácticas consecuentes fue el trabajo de evaluación de las planificaciones. Se organizaron para ello encuentros sincrónicos con cada subgrupo de trabajo colaborativo en los cuales se retomaron las orientaciones para el diseño del plan de clases, se revisaron las planificaciones que habían compartido en el repositorio digital, se retomaron los comentarios de los compañeros, se analizó de manera conjunta si eran atinados o no y se hicieron correcciones desde la cátedra de un modo personalizado, dedicando el tiempo suficiente de acuerdo con la necesidad de cada uno.

Originalmente, la consigna para las prácticas fue que organizaran micro-clases de veinte minutos. Sin embargo, con mucho entusiasmo, los docentes en formación planificaron clases de cuarenta minutos a una hora, en las cuales pusieron en juego no sólo estrategias directas como una exposición sino, además, estrategias indirectas como actividades de indagación previas a la clase simulada o trabajos de investigación, grupal o individual. Los compañeros de grupo presenciaron las clases atentamente, participaron cuando les fue solicitado y, en ocasiones, espontáneamente, realizaron preguntas o solicitaron clarificación cuando detectaban que la exposición en algún momento no era muy clara. Asimismo, participaron activamente del momento de devolución, realizando aportes enriquecedores.

NUESTRAS REFLEXIONES ACERCA DEL CAMINO RECORRIDO

Desde la cátedra se llevó adelante un trabajo arduo de seguimiento de cada práctica, un acompañamiento de cada docente en formación, con la rigurosidad académica que un espacio formativo de este tipo requiere, pero poniendo en primer lugar la empatía, el deseo de aprender y construir con el que todos iniciamos la cursada. Estábamos atravesados por las mismas dificultades, ya sea de conectividad, tecnológicas, de superposición de actividades profesionales, familiares y docentes y todo ello conjugado en un mismo espacio físico. En algún momento las preocupaciones por el trabajo, las obligaciones, la propia salud y la de nuestros seres queridos parecieron abrumadoras, tanto para profesores como estudiantes quienes transitamos estos meses de formación en una constante búsqueda de equilibrio entre las dudas y las expectativas.

Los estudiantes se sintieron valorados a partir de la escucha activa y de la reflexión constante sobre los procesos de enseñanza que llevó, en varias oportunidades, a modificar los cursos de acción planificados cuando algo no salía de acuerdo con lo esperado. Es destacable el compromiso de nuestros estudiantes. Un importante número de ellos se desempeña profesionalmente en el ámbito de la salud y se conectaban a los encuentros sincrónicos desde las clínicas y hospitales, con sus trajes protectores ante el contexto de pandemia. Casi todo el tiempo con cámara encendida, participando, preguntando, colaborando con sus compañeros. Estudiantes con dificultades laborales, o ya sin trabajo tras la obligatoriedad del aislamiento, o estudiantes que pasaron por momentos de incertidumbre al estar alejados de sus familias, se esforzaron y mantuvieron su motivación por este espacio de aprendizaje hasta el final, logrando con creces todos y cada uno de los objetivos propuestos.

Los estudiantes se sintieron valorados a partir de la escucha activa y de la reflexión constante sobre los procesos de enseñanza que llevó, en varias oportunidades, a modificar los cursos de acción planificados cuando algo no salía de acuerdo con lo esperado.

Fue sumamente complejo durante la cursada equilibrar el necesario soporte y contención que toda práctica docente requiere, más aún ante las dificultades generadas en este contexto particular, sin dejar de exigir y promover desafíos significativos que interpelaran a los nuevos docentes. Se generó así un tipo de andamiaje que favoreció el aprendizaje de los estudiantes, incentivándolos a sortear las dificultades con autonomía y responsabilidad frente al propio proceso de aprendizaje.

En relación con ello, un aspecto muy valorado y que surgió en diversas oportunidades en los intercambios con el grupo, fue el alto nivel de exigencia propuesto por la cátedra pero que de igual modo lo fue el compromiso y dedicación de las profesoras, expresado textualmente en la frase *“ustedes nos exigen mucho, pero nos dan mucho”*. Los estudiantes valoraron a lo largo del proceso el compromiso y la pasión que uno como profesor pone en juego en cada clase, lo que resulta gratificante en tanto se valora el esfuerzo adicional que implicó esta nueva modalidad de enseñanza a la cual todos tuvimos que adaptarnos.

Por último, destacamos como dimensión prioritaria para esta cursada en particular, pero inherente a todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, el fuerte vínculo docente-estudiante que logramos establecer en este atípico curso de Prácticas Docentes. El respeto por el otro, la valoración de sus fortalezas y debilidades, la confianza en los acuerdos establecidos, la palabra atenta y el gesto presto a brindarse fueron, a nuestro entender, la clave del éxito en la cursada. Uno de los temores de una de las estudiantes al inicio de la asignatura fue *si se podía construir un vínculo a través de una pantalla*. En el meta-análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje realizado al cierre de la cursada, esa misma estudiante retomó el tema y resaltó que efectivamente, se puede lograr.

Elegimos entonces cerrar este artículo haciendo propias las palabras de Ana Abramowski:

*“No es sin amor que sucede la educación,
es con amor que las transmisiones ocurren
y que los encuentros pedagógicos se consuman”*

Abramowski, 2010.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A.** (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cobo, C.** (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre Educación, Tecnología y Conocimiento*. Montevideo: Fundación Ceibal, Colección Debate.
- Salinas, J.; Pérez, A. & De Benito, B.** (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Zabalza, M. A.** (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

APRENDER A SER, APRENDER A CONVIVIR

Por **DAIRALIZ MARCANO G.** ¹

La enfermedad conocida como COVID-19, causada por el coronavirus SARS -CoV-2, se inicia a fines del 2019 como un brote infeccioso puntual y violento en Wuhan, China. Rápidamente se extiende por Asia, Europa y América, alcanzando la escala de pandemia global², sin precedentes en la historia contemporánea.

En Argentina, el primer caso se registra el 3 de marzo del 2020 proveniente de Italia, y de manera inmediata, el Gobierno de la Nación activó los protocolos para contener la pandemia, decretando el 16 de marzo la suspensión de actividades educativas³ y, cuatro días después, el "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio"⁴ para restringir la circulación en su totalidad. A partir de ese momento comenzamos un periodo prolongado de incertidumbre donde los conceptos de cuarentena, confinamiento, aislamiento y distanciamiento social⁵ pasaron a definir una nueva forma de relación con los otros, con el fin de contener la propagación de un virus peligroso y mortal.

Con la pandemia global se inicia un antes y un después que cambiaría la vida de millones de personas y establece nuevas formas de vinculación social. Como sentencian Eduardo Levy Yeyati y Soledad Guilera en el prólogo del libro *Pospandemia: 53 políticas para el mundo que viene*⁶, "Nada será ni totalmente igual ni totalmente distinto a como fue hasta ahora" (p.11), si pensamos que los efectos de la pandemia y las acciones políticas, sociales, económicas y educativas de emergencia para detener la propagación del virus COVID-19, generarán cambios persistentes en las dinámicas social y económica de la Argentina y del mundo.

La perturbación generada pone a prueba las capacidades individuales y colectivas de Estados, gobiernos, comunidades y personas para aprender a ser y aprender a convivir en un mundo adverso, y salir fortalecidos. En forma unánime, educadores en todo el mundo confirman lo dicho por Delos (1996, p. 91), cuando advierte que:

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, *la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.*⁷

*Basta con ser,
para ser superior.*

Boris Cyrulnik

¹ Psicóloga. Doctora en Ciencias del Educación. Secretaria Técnica Especialización en Docencia Universitaria. Docente e investigadora UAI.

² El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia luego de registrar miles de infectados y muertos en 110 países.

³ Resolución 108/2020. Buenos Aires, Argentina. 15 de marzo 2020

⁴ Decreto 297/2020. Disposición Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Buenos Aires, Argentina 19 de marzo del 2020

⁵ La cuarentena se aplica ante sospecha de que una persona o grupo de personas están infectadas; el aislamiento se refiere a la separación física de las personas contagias de aquellas sanas. El distanciamiento social regula la interacción entre las personas restringiendo el contacto físico, manteniendo la distancia entre las personas; el confinamiento es un plan de intervención comunitaria que combina estrategias de distanciamiento social, uso obligatorio de la mascarilla, restricción de horarios de circulación, cierre de fronteras, suspensión del transporte, etc.

⁶ Levy Yeyati, E. y Guilera, S. (Ed). (2020). *Pospandemia: 53 políticas públicas para el mundo que viene*. Centro para la Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE). Universidad Torcuato Di Tella.

⁷ Cursivas propias

LA RESPUESTA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ANTE LA PANDEMIA

La pandemia obliga al cierre de los establecimientos educativos en todos los niveles formativos alrededor del mundo, mientras se activan mecanismos para garantizar la continuidad de los aprendizajes. Según datos de la UNESCO, para el 31 de marzo del 2020, el 91,2% de los alumnos matriculados en el mundo resultaron afectados, la imagen del mapa (Figura 1) que indica las escuelas cerradas refleja la magnitud del impacto del COVID-19.

El Banco Mundial, en un documento del 16 de marzo del 2020⁸, advierte que para el momento que se desata la pandemia, existen pocas evidencias para documentar y analizar los intentos de los sistemas educativos para moverse rápidamente y a escala para proporcionar aprendizaje en línea ante el cierre de las escuelas. Ante la urgencia de habilitar acciones que permitieran la continuidad educativa en tiempos de distanciamiento social, el organismo multilateral elaboró una guía de reglas prácticas dirigida a los responsables políticos, obligados a tomar decisiones con poca orientación y experiencia en un contexto desafiante y de rápido movimiento. El documento sintetiza lineamientos para el uso de tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, resultado de las investigaciones y del consenso de expertos y profesionales, donde hace un llamado para tener en cuenta que:

- Pasar al aprendizaje en línea a gran escala genera profundas preocupaciones sobre la equidad;
- La transición al aprendizaje en línea a gran escala es una tarea muy difícil y compleja para sistemas educativos, incluso en las mejores circunstancias;
- Donde el aprendizaje en línea ya está muy extendido, el 'éxito' es más probable;
- Organizar el contenido educativo digital para alinearlos con los planes de estudio existentes puede ser fundamental para proporcionar a estudiantes y profesores una forma de garantizar que las oportunidades de aprendizaje proporcionadas correspondan a objetivos educativos dentro de un sistema educativo.

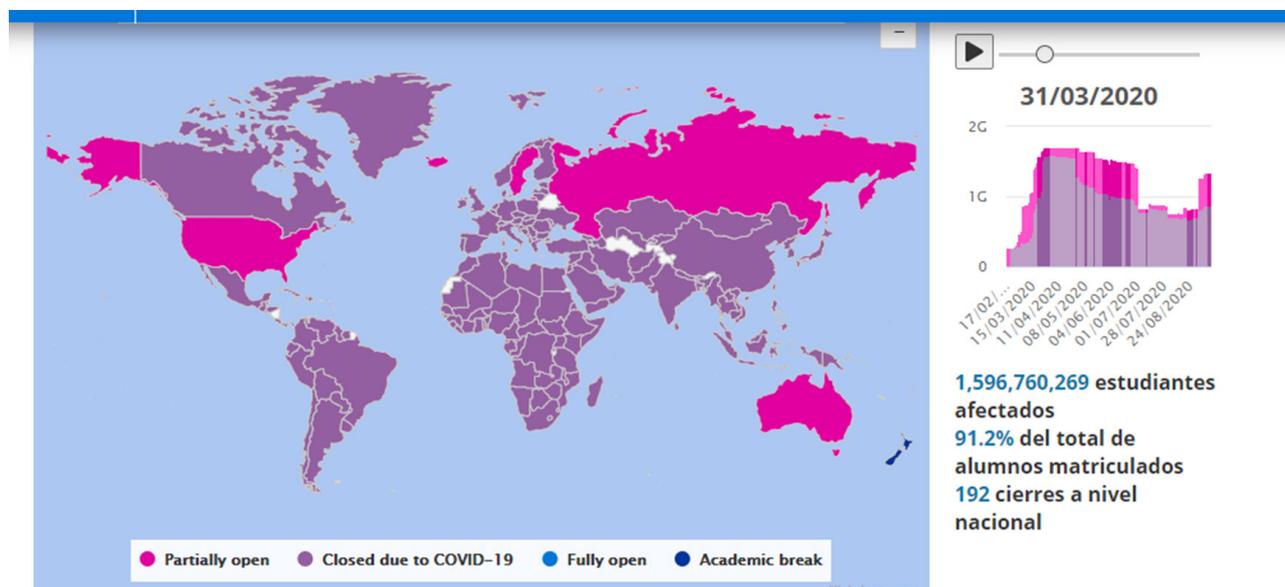


FIGURA 1. SEGUIMIENTO MUNDIAL DE LOS CIERRES DE ESCUELAS A CAUSA DEL COVID-19. FUENTE: UNESCO⁹

⁸ Remote Learning and COVID-19 The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning. [#covidedtech](https://www.worldbank.org/en/topic/edutech)

⁹ <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Organismos multilaterales, gobiernos, especialistas y ciudadanos en general, parecen estar de acuerdo en que el escenario abierto por la pandemia no garantiza que los necesarios cambios en la educación se suceden en la magnitud y velocidad deseada, pero abre una ventana de oportunidades para aprovechar la experiencia en la construcción de una educación más inclusiva, eficiente y resiliente (figura 2). Resulta necesario un análisis de algunas experiencias que se convierten en oportunidades para tener en cuenta al pensar la educación que viene.

RESILIENCIA: LA SALIDA RÁPIDA QUE HIZO POSIBLE LA CONTINUIDAD DE LOS APRENDIZAJES

Si bien la perturbación producida por el COVID-19 en los sistemas educativos es indiscutible, haciendo aún más patente las profundas desigualdades e inequidades que caracteriza a la educación latinoamericana, no es menor destacar la respuesta resiliente de los Estados, instituciones educativas, comunidades, docentes y alumnos que permitió hacer frente con valentía al desafío de continuar aprendiendo, venciendo la tendencia a la parálisis y la huida como mecanismos de afrontamiento ante situaciones de adversidad extrema.

Urge atender el desafío de brindar oportunidades a los sectores altamente vulnerables que no contaron con los recursos para continuar aprendiendo en el contexto de pandemia.

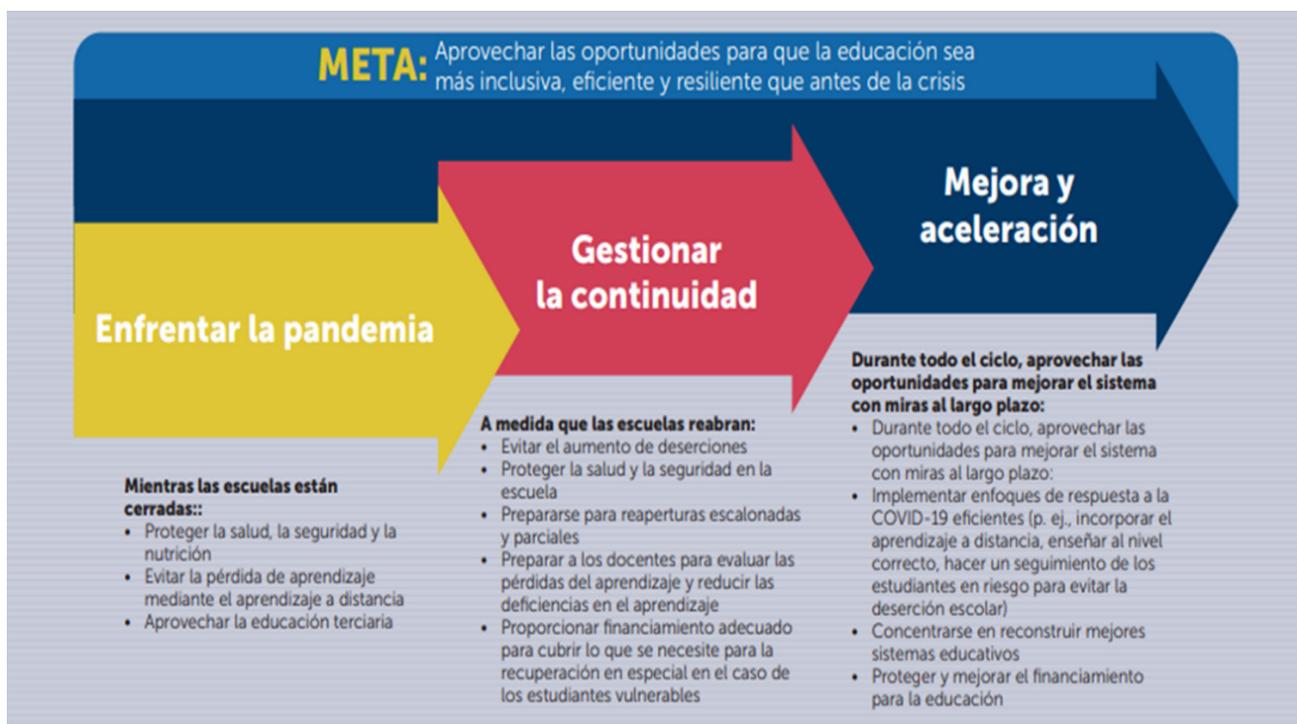


FIGURA 2. LAS TRES FASES SUPERPUESTAS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA. FUENTE: BANCO MUNDIAL.

Tal como lo afirma Boris Cyrulnik (2006), los mecanismos de afrontamiento exitoso ante la adversidad se evidencian cuando se presentan situaciones que ponen a prueba los recursos internos y externos. Gobiernos, autoridades educativas, instituciones, docentes, comunidades, padres y alumnos se movilizaron -ciertamente a distintos ritmos- hacia la transformación pedagógica, con el acopio de los recursos disponibles y gestionando los posibles, para resistir en un primer momento la amenaza extrema que significó abandonar la presencialidad como factor de riesgo para la integridad y conservación de la institución educativa; y a la vez, disponer de capacidades que permitieran ir reconstruyendo, casi a ciegas, un retorno al aprendizaje. Si bien gran parte de lo que sucede en presencialidad no es posible transferirlo ante la urgencia al aprendizaje en línea, cada componente del sistema asumió la responsabilidad del aprendizaje en línea acorde a los fines y valores educativos.

Vale la pena detenerse en dos aspectos que ilustran la capacidad de resiliencia de docentes y alumnos. Según el Banco Mundial, para el inicio de la pandemia, se reportaban pocos ejemplos exitosos de aprendizaje en línea sostenido a gran escala para estudiantes jóvenes. Las evidencias disponibles se caracterizaban por sesiones de aprendizaje de corta duración, a cargo de docentes altamente calificados, contenidos instruccionales atractivos, tamaño de las clases muy pequeño, con apoyo de un tutor, acceso al ancho de banda y buenos dispositivos de conexión.

Si bien será necesario investigar el impacto de los aprendizajes de niños/niñas y jóvenes durante las clases en línea, fuimos testigos de maestros organizando recursos, juegos, contenidos y demás situaciones de aprendizaje a través de la pantalla del computador, videos enviados por redes sociales y teléfonos; aprendiendo en forma acelerada a utilizar recursos tecnológicos, reflexionando su práctica e innovando. En los lugares remotos, programa de radio, guías de actividades y otras herramientas fueron reforzadas y, en algunos casos, activadas para garantizar la continuidad de los aprendizajes.

Desafiando los resultados de las investigaciones, docentes y alumnos con nula experiencia en aprendizaje en línea y sujetos a dificultades de conectividad se motivaron a enfrentar, no sin dificultades, el acceso al aprendizaje en línea. Dejando claro que el impacto en términos de evaluación de los aprendizajes acreditables es un tema en discusión, resulta incuestionable su valor en la formación de la responsabilidad individual, pensamiento autónomo y crítico y en la elaboración de juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias; esencia del aprender a ser.

La evidencia científica también afirmaba que pocos profesores pueden realizar una transición sencilla a entornos de aprendizaje en línea de forma rápida y eficaz. La enseñanza en línea requiere un conjunto de habilidades diferentes al de la enseñanza presencial. Inclusive, docentes con mucha experiencia en el uso de tecnologías educativas junto a estudiantes hábiles en el uso de estas fuera del aula pueden tener dificultades cuando se opera en un entorno totalmente en línea. La poca capacitación de los docentes y falta de acceso de éstos y sus alumnos a dispositivos de conexión y banda ancha para garantizar la conectividad representaron un desafío para los sistemas sin preparación antes del cierre de las instituciones educativas. Instituciones y docentes activaron mecanismos para gestionar rápidamente procesos de capacitación y acompañamiento, echando mano de los recursos disponibles y movilizándolo ante la incertidumbre mecanismos de brega como la flexibilidad, creatividad, trabajo con otros e iniciativa para gestionar sobre la marcha aquello de permitiera dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Especialistas en educación se hicieron presentes en un sinfín de *webinars* y *posts* en redes para compartir conocimientos a docentes, con el objetivo de hacer frente a la enorme tarea de aprendizaje acelerado que presentaba diseñar, implementar y gestionar sistemas de aprendizaje en línea donde no existían antes. Interesantes experiencias de aprendizaje colaborativo entre docentes dan cuenta de su enorme vocación y compromiso, junto a la preocupación de padres que asumieron, sin formación, la tarea de tutores, buscando minimizar los efectos producidos por el cierre intempestivo de las escuelas.

Comienzan a publicarse investigaciones que evidencian la capacidad de resiliencia desarrollada por los docentes, concluyendo su rol central en la continuidad educativa. Un estudio realizado a 2.272 docentes de diversos países de Iberoamérica (Román, *et al*, 2020), confirma que la capacidad de resiliencia de los docentes fue clave para la transformación de la presencialidad a la virtualidad que, si bien fue forzada, era indispensable. La percepción del evento disruptivo de la pandemia como una oportunidad resulta un hecho importante tanto para el desarrollo personal del docente, como "acto pedagógico" donde docentes y estudiantes se forman para enfrentar la adversidad desde una perspectiva de oportunidad de crecimiento. En el nivel universitario, Araujo (2020, p.3) observa un avance en la reflexión y discusión de temas centrales de la agenda educativa; afirma que:

"Si bien se trata de un cambio reactivo, urgido por circunstancias externas y ajenas a los establecimientos universitarios, la excepcionalidad en tiempos de pandemia movilizó la reflexión y la acción, ausente mientras todo se hacía del mismo modo, en torno a cuestiones nodales del proceso formativo: qué, para qué y cómo enseñar; cuál es la vinculación entre aquello dispuesto para la enseñanza y la práctica profesional de los futuros graduados; cómo integrar el aprendizaje de la práctica durante la formación; cómo evaluar y acreditar aprendizajes; qué hacer ante la heterogeneidad y la desigualdad del estudiantado; entre otras."

AISLAMIENTO, DISTANCIAMIENTO SOCIAL OBLIGATORIO Y NUEVAS FORMAS DE CONVIVENCIA

A partir del descubrimiento de las neuronas espejo por parte de Giacomo Rizzolatti, Vittorio Gallese y Leonardo Fogassi, en los años 90, aumentó la comprensión de que estamos diseñados para conectar y sentir lo que otros sienten. Cuando empatizamos con otras personas y con lo que nos rodea, comenzamos a ver la realidad más allá de nuestra propia perspectiva. Con la pandemia, la evitación de contacto físico, imprescindible para el desarrollo de las relaciones humanas desde el primer momento de nuestra vida extraterrena, se constituye en expresión de empatía. Poner distancia, no vernos ni tocarnos, extremar medidas de higiene se transforman en expresiones de relacionamiento adecuado con otros, formas de decir que nos importan, que los queremos y tenemos en cuenta sus necesidades.

Las noticias acerca de contagios por visitas y reuniones familiares interpelan la consciencia ante la responsabilidad de nuestros actos y las maneras hasta ahora aprendidas para convivir. La irrupción de la pandemia en la vida social activa mecanismos para mantener la urgencia del contacto, el vínculo, la cercanía afectiva, la existencia en el otro que nos confiere identidad más allá de lo individual, elementos constitucionales de la naturaleza social de la que estamos hechos. La educación en todas sus modalidades (formal, no formal e informal) resulta determinante para ayudar a entender lo que esté al alcance de cada uno, y favorecer la aceptación y la colaboración con el compromiso de un bienestar cada vez más lejano del individualismo. La pandemia tensiona las formas hasta ahora conocidas en las que aprendimos a convivir. Pensemos en los niños nacidos poco antes de la pandemia, que tuvieron su primer encuentro con el otro ajeno a sus padres mucho tiempo después que los niños nacidos apenas el año anterior. O el infante que asistió a su primer día en salita de tres mediado por la pantalla de un dispositivo. Niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores comenzamos un proceso de resignificación del convivir, donde la capacidad de aprendizaje vino en auxilio para apropiarnos de manera acelerada de habilidades que nos permitieran mantener la convivencia en medio del aislamiento y la distancia social; incorporando y dotando de nuevo sentido a las tecnologías de información en cuanto herramientas mediacionales que nos permiten responder a la urgente vinculación con el otro.

En el plano educativo, las medidas de distanciamiento social, preventivo y obligatoria, representó un gran desafío para alumnos que se vieron privados de vínculos presenciales con sus pares confinados en sus casas, y fueron los/as docentes quienes rápidamente buscaron alternativas para garantizar la continuidad pedagógica y vincularse con sus estudiantes. Para Martín, Kap y Genova (2020, p. 3), "Sus cuerpos, detrás de las pantallas, no pueden tocar otros cuerpos, pero se abren posibilidades de conectarse, conocerse y (re) conocerse entre pares y desde lugares impensados que se habilitan en el juego de redes, datos móviles y escenarios de alta disposición tecnológica".

Las autoras, citando a Martín (2018, p.133), afirman que:

No alcanza con que se incluyan las tecnologías en la mediación pedagógica, sino que es imperioso que se reflexione sobre esa misma función mediadora de la tecnología; es más una cuestión de cultura que de tecnologías y más de reconocimientos que de conocimientos. El reconocimiento del mundo cultural en que estamos inmersos incluye el reconocimiento de lenguajes, códigos, relaciones, experiencias y prácticas configuradas sobre los dispositivos tecnológicos que operan desde dentro de la cotidianidad.

La construcción de comunidades de aprendizaje que estimulen el aprendizaje colaborativo, la cooperación, la empatía, la escucha activa entre otras habilidades que permitan comunicar, inspirar, contagiar, colaborar y transitar entre las relaciones de manera efectiva es un aspecto que, pasada la urgencia, necesitará mayor atención por parte de los docentes, las instituciones y los gobiernos, de cara a una era pospandemia donde la apropiación de la tecnología como herramienta mediacional espacial y temporal de las relaciones humanas estará más presente dentro y fuera de las aulas de clase.

A MANERA DE CIERRE

Como consecuencia de la pandemia, la tradicional estabilidad de los sistemas educativos está dando paso al impulso de innovaciones permanentes que intentan responder a las aceleradas transformaciones sociales y tecnológicas que irrumpen en un escenario aún incierto.

La mirada resiliente, eficiente e inclusiva de gobiernos, instituciones, profesores, docentes y alumnos es valiosa y compromete la responsabilidad para intervenir las profundas desigualdades que quedaron al descubierto. Urge atender el desafío de brindar oportunidades a los sectores altamente vulnerables que no contaron con los recursos para continuar aprendiendo en el contexto de pandemia. La realidad pospandemia exige trabajar con mayor fuerza la voluntad de cambio de los sistemas educativos para la integración exitosa de tecnología a todos los niveles y sectores, de manera que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender y aplicar las habilidades requeridas del siglo XXI.

No es menor destacar la respuesta resiliente de los Estados, instituciones educativas, comunidades, docentes y alumnos que permitió hacer frente con valentía al desafío de continuar aprendiendo, venciendo la tendencia a la parálisis y la huida como mecanismos de afrontamiento ante situaciones de adversidad extrema.

La construcción de comunidades de aprendizaje que estimulen el aprendizaje colaborativo, la cooperación, la empatía, la escucha activa entre otras habilidades que permitan comunicar, inspirar, contagiar, colaborar y transitar entre las relaciones de manera efectiva es un aspecto que, pasada la urgencia, necesitará mayor atención por parte de los docentes, las instituciones y los gobiernos, de cara a una era pospandemia.



BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, S.** (2020). El desarrollo del currículum universitario en tiempos de COVID-19: oportunidad y contrariedad. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), DOI 10.24215/24690090e027
- Cyrułnik, B.** (2005). *Bajo el signo del vínculo*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Delors, J.** (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Levy Yeyati, E. y Guilera, S.** (Ed). (2020). *Pospandemia: 53 políticas públicas para el mundo que viene*. Centro para la Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE). Universidad Torcuato Di Tella.
- Román, F.**, et al. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *JONED. Journal of Neuroeducation* 1 (1) DOI: 10.1344/joned.v1i1.31727.
- Sánchez-Villena, A. La Fuente-Figuerola, V.** (2020) COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? *Anales de Pediatría*. 93, 1, pp 73.
- Martín, M., Kap, M., Génova, E.** (2020). Entre el distanciamiento y la conectividad. Experiencias en tiempos de Covid-19. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. DOI 10.24215/18524907e042
- World Bank.** (2020). *Remote Learning and COVID-19 The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning*. Obtenido de: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid-Response-Briefing-Note-Remote-Learning-and-COVID-19-Outbreak.pdf>

UNA EDUCACIÓN CON PAREDES TRANSPARENTES

POR JUAN MASCARDI ¹

Las aulas tienen paredes transparentes. La comunicación es un flujo. No hay pedestal, ni podio, ni saber en MAYÚSCULA. El saber es compartido y colaborativo. El docente es un guía, un tutor. Puede ser un faro, pero la luz que emana no es necesariamente propia. Es un juego de espejos y la luz es refractaria. Los estudiantes tienen su propio brillo y la luz es centrífuga. Ahora hay otra luz y es la luz de las pantallas que iluminan nuestras miradas. Es tiempo de pandemia: global y colectiva.

Nos conectamos a plataformas, dispositivos, soportes, pantallas. Y repetimos palabras, que hasta hace pocos meses no eran habituales: *sincrónico, asincrónico, zoomear, teletrabajo, mutear, foro, virtualizar, desvirtualizar*. Palabras para bautizar un nuevo contexto, palabras para inaugurar una etapa, palabras para narrar lo innarrable: el miedo, la incertidumbre, las dudas; pero también palabras para largarnos a un abismo creativo donde no hay opciones. La historia, alguna vez, tal vez cuente la odisea de maestras y maestros, profesoras y profesores, que en poco menos de 10 días hicieron de las aulas un espacio ubicuo, humano, ingravido y táctil. Donde los sentidos cobran sentido. Una aceleración en el campo del conocimiento, un conocimiento que es un flujo.

ESCENA DEL PASADO. AÑO 2009

ASIGNATURA: Tecnología de la Información y la Comunicación. Tercer año. Contenido: algo más que códigos binarios. Ítalo Calvino, historia de la escritura, pinturas rupestres, inventos bélicos, genealogía de los medios tradicionales, diálogo con sus abuelos acerca de los medios tradicionales de comunicación, monopolios mediáticos, la Era Google, narrativas hipertextuales, mensajitos de textos y mucho YouTube. Abro el portafolio. 7.40 AM. 37 alumnos prolijamente ordenados en seis filas verticales. Los miro fijamente. Calculo que ellos se jubilarán hacia fines del 2050. Tomo aire. Imprevisibilidad a corto plazo. "Todos los niños poseen un tremendo talento", sostiene el educador Ken Robinson en una conferencia titulada ¿La escuela mata a la creatividad?

"Ustedes van a entrar en la historia. Serán los primeros alumnos del mundo que realizarán un Facebook (FB) analógico. Imitaremos la lógica de FB en el aula, mirándonos las caras". Procuero motivarlos. Cada uno ya tiene en su banco una cartulina, varias hojas en blanco, un marcador, diarios viejos, revistas del corazón, plasticola y tijera. "Pensemos que todos integramos una red social, que somos 'amigos' en FB y que ingresamos al mismo tiempo. A partir de este momento estamos conectados. Lo que necesitamos es cambiar la disposición del aula". Acto seguido, con el poco ánimo de haberse levantado hace algunos minutos, los adolescentes arman un gran círculo, estamos en ronda.

Los niños leen símbolos. A este mismo curso, dibujé un rectángulo en el pizarrón y les pregunté: ¿Qué es? "El buscador de Google", me respondieron. Ahora deberán recrear una red fuera de lo digital. Anoto en el pizarrón la pregunta FB: ¿En qué estás pensando? Les propongo una clase ágil, con respuestas cortas y trabajar en forma individual. "En diez segundos, escriban ¿qué están pensando?"

Nos conectamos a plataformas, dispositivos, soportes, pantallas. Y repetimos palabras, que hasta hace pocos meses no eran habituales: sincrónico, asincrónico, zoomear, teletrabajo, mutear, foro, virtualizar, desvirtualizar.

¹ Lic. en Comunicación Social y Especialista en Comunicación Digital Interactiva (2012), Universidad Nacional de Rosario. Director de la Lic. en Periodismo y la Lic. en Producción y Realización Audiovisual en la Universidad Abierta Interamericana, sede Rosario.

ESCENA DEL PRESENTE. AÑO 2020

ASIGNATURA: Periodismo Televisivo. Tercer año. Contenido: Pantallas móviles, televisores inteligentes, hipertextos y transmedia, narrativa, qué contar y cómo hacerlo. Afuera está el mal, una pandemia de la cual nos vamos enterando día a día, con una agenda mediática monopólica. Adentro de nuestros hogares estamos todos tratando de sostener el presente estableciendo pautas, reglas, complicidades. Los estudiantes son cuadraditos negros. Tienen nombres o iniciales. Se animan a participar poco a poco. ¿Cómo narrar una historia de la realidad sin estar en contacto con el afuera?

Según la DRAE, la cuarentena es el "aislamiento preventivo al que se somete durante un período de tiempo, por razones sanitarias, a personas o animales". Sí, desde marzo estamos en cuarentena, pero ¿estamos aislados? La pandemia aceleró un proceso de digitalización en materia educativa y esa misma aceleración puso en evidencia la caída de algunos modelos que ya estaban caducos antes de la llegada del COVID-19. La pandemia desnudó que algunos métodos educativos son vetustos. Pero la cuarentena también dejó algunas marcas: es imposible regresar al modelo anterior tal cual como lo conocíamos, es imposible replicar viejos métodos en espacios virtuales, es necesario conocer, explorar y experimentar en las plataformas digitales para crear, compartir y expandir el saber.

La reconversión de la industria discográfica primero, los procesos de convergencia en los medios de comunicación, después, son antecedentes próximos que el sistema educativo fue incorporando lentamente y que se aceleró a la sombra de una pandemia. Si en la década del noventa, los no-lugares se forjaron como espacios de cierta asepsia y frialdad, nuestras aulas virtuales son lugares ubicuos donde el factor humano derrama e impregna al saber. Siempre y cuando estemos abiertos a sentir que la cuarentena no es sinónimo de aislamiento.

La doctora en Comunicación Social, Patricia Nigro, sostiene en un artículo publicado en Fundéu Argentina: "Las voces y las caras de los otros y otras nos acompañan, como en la imagen de la colmena, que propuso Jorge Carrión, para las transmisiones vía Zoom. Todas esas ventanitas con nuestras caras por donde nos miramos, nos sonreímos, nos despedimos con la mano o con un beso que viaja por el ciberespacio. A través de ellas, se han asomado nuestros perros, nuestros gatos, nuestros niños, los libros que amamos, nuestras casas. No hemos temido, en circunstancias difíciles, que los otros compartan nuestros hogares o rutinas". Es imposible pensar, planificar, diseñar y ejecutar nuestras clases sin el factor humano. Allí estamos, escribiendo en tiempo presente un capítulo histórico para la educación.

Volvamos a la clase del 2009. ¿Qué pensás? Los chicos escriben y levantan sus carteles. Los leen, uno a uno. "En un pancho [*hot dog*]", "En que tengo ganas de irme a mi casa", "En irme de campamento", "Está muy bueno estar sentados de esta manera", "Estoy un poco cansada, tengo sed, amo a mi amiga y no tengo ganas de pensar chau, me duermo", "En salir, irme de viaje y comer chocolate", "Comer un alfajor que tengo en la mochila". La constante se repite. Irme. Casa. Comidas. Pareciera que un chocolate es más estimulante que la escuela. Pero uno de los chicos deja picando un concepto, una puerta abierta: "Pienso en pensar".

Copiar y pegar. Segunda consigna. "Elijan tres noticias, recorten títulos, volanta, palabras sueltas, fotos y armen una noticia nueva. Ustedes son muy criticados por utilizar el *Copy and Paste*, hoy es lícito. Pueden cortar, copiar y pegar. Armen un nuevo texto, digan lo que quieran". Admito que fue un principio caótico y los alumnos no paraban de preguntar: ¿En qué hoja? ¿Podemos escribir? ¿Se puede usar más de una foto? Les costaba salirse de los márgenes. La consigna es abierta. "Hagan lo que quieran, ustedes están armando un hipertexto, este será un enlace que subirán al Facebook analógico, pero atentos, que su texto puede ser comentado por otro compañero, no se olviden que estamos en una red social".

La doctora en Comunicación Social, Patricia Nigro, sostiene en un artículo publicado en Fundéu Argentina: "Las voces y las caras de los otros y otras nos acompañan, como en la imagen de la colmena, que propuso Jorge Carrión, para las transmisiones vía Zoom."



Una década después de aquella clase analógica, todos estamos operando un tablero de control: abrimos y cerramos micrófonos, otorgamos orden y jerarquías a las manos virtuales que se alzan para participar, entramos y salimos de la plataforma para investigar, explorar, interpelar y volver a pensar. Lo que nos dejamos las plataformas digitales en situación de cuarentena es algo más que un saber técnico. En cada tecnología hay una narrativa. Y en cada narrativa existe una estética y una ética. Creamos la estética con valores que preexisten. Inauguramos una era con incertidumbre y con deseo. Estamos en comunidad, a veces descalzos o tomando un mate, mientras esos cuadraditos negros se van encendiendo y descubrimos algo que ya sabíamos desde el comienzo: las aulas tienen paredes transparentes.

Lo que nos dejamos las plataformas digitales en situación de cuarentena es algo más que un saber técnico.

En cada tecnología hay una narrativa.

Y en cada narrativa existe una estética y una ética.



BIBLIOGRAFÍA

Nigro, P. (10 de agosto 2020). *Gracias a las denostadas pantallas, hemos podido compartir y convidar*. Recuperado el 02 de octubre de 2020 de Fundéu Argentina <https://fundeu.fiile.org.ar/page/noticias/id/181/title/Patricia-Nigro%3A-%E2%80%9CGracias-a-las-denostadas-pantallas%2C-hemos-podido-compartir-y-convidar%E2%80%9D>

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [02 de octubre 2020].

REFLEXIONES SOBRE VIRTUALIDAD Y PRÁCTICAS DOCENTES

Por ANA ELIZABETH SÁNCHEZ ¹

En el presente año, como consecuencia de la pandemia por COVID-19 y el aislamiento social, preventivo y obligatorio, se han suscitado numerosos cambios, tanto sociales, políticos como económicos y la educación no ha quedado excluida en esta nueva realidad. Se ha imposibilitado el desarrollo de clases presenciales, por lo que resulta imprescindible adaptar la enseñanza y el aprendizaje a los nuevos cánones establecidos por la virtualidad. Por tanto, la especialidad en Docencia Universitaria de la UAI inició el ciclo lectivo 2020 con esa exigencia.

Si bien, tanto Institución como docentes y alumnos contábamos con medios tecnológicos para llevar a cabo la tarea educativa, se tuvieron que dejar de lado un conjunto de interacciones presentes en las clases tradicionales y nos encontramos realizando la cursada en un esquema híbrido, entre virtualidad y educación a distancia. En otro aspecto, nos hallábamos tratando de dar continuidad al resto de las actividades que nos convocan como seres sociales, trabajo, familia, educación de los hijos, temas económicos y con un panorama poco alentador, proveniente de los medios de comunicación, con respecto a la visualización de una salida al aislamiento propuesto en el corto plazo.

Fue en esas circunstancias que comenzamos a cursar nuestro segundo año de la especialización, y observamos como todas las dimensiones constitutivas de las prácticas docentes, identificadas como la planificación, la estructuración metodológica del contenido que se enseña, la relación que se establece entre el docente y el alumno con respecto a las actividades, así como también la evaluación, las tareas académicas propuestas y la organización de la vida en el aula (De Vincenzi, 2009), se vieron modificadas por la virtualidad.

Sin embargo, ser alumnos de la especialidad en Docencia Universitaria nos permitió situarnos en una posición de privilegio en la observación de espacios virtuales de aprendizajes, para comprender los procesos que se dan al interior del aula; conociendo que enseñar en un espacio virtual tiene características específicas y que la identificación de las mismas nos permitirá obtener elementos que mejorarán nuestras futuras acciones educativas, en el marco de la práctica reflexiva en la que nos estamos formando, como lo afirma Schön (1987).

En primera instancia, el proceso de observación de los espacios virtuales nos permitió identificar el rol que desempeñaron los docentes al conectar el proyecto educativo con la tecnología, utilizándola como herramienta para potenciar la propuesta (Litwin, 2008), reflejándose en el empleo de la modalidad de aula invertida, donde pudimos reconocer la importancia de la planificación y del contenido intencional que el docente debe incluir para lograr un aprendizaje colaborativo basado en actividades autogestivas y espacios de comunicación grupal.

En segundo lugar, identificamos el gran desafío que supone emplear las tecnologías para promover la construcción colaborativa del conocimiento, donde el diseño de experiencias de aprendizaje hace necesario identificar al que aprende, las necesidades formativas que requieren y los recursos (Arceo y Hernández, 2008), con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta los conocimientos previos y, sobre todo, otorgándole sentido a lo aprendido para nuestra vida (Barriga, 2008).

En consecuencia, experimentamos cómo las estrategias vincularon los programas existentes a las nuevas demandas y a la construcción de un nuevo vínculo entre saber, alumnos y docentes, donde los estudiantes ocupamos el lugar de protagonistas. La pandemia exigió repensar el proceso y no delegar el acto educativo solamente en lo tecnológico.

La pandemia exigió repensar el proceso y no delegar el acto educativo solamente en lo tecnológico.

¹ Odontóloga UBA. Especialista en Ortodoncia UCA. Estudiante de segundo año en la Especialización en Docencia Universitaria UAI. Odontóloga de planta en el Servicio de Ortodoncia Hospital R. Carrillo GCBA.

De esta manera, como alumnos protagonistas, incorporamos el aprendizaje individual al aprendizaje en red, mediado por la discusión, la reflexión y la toma de decisiones, haciendo uso de nuestras capacidades para colaborar y conectarnos con los demás; seleccionando procedimientos, gestionando nuestros tiempos, participando en la comunicación sincrónica y asincrónica, con las aplicaciones compartidas, el chat y las notas, siendo conscientes de nuestras fortalezas y debilidades, con el fin de crear producciones y soluciones innovadoras que puedan ser puestas en práctica en la vida real.

Ser alumnos de la especialidad en Docencia Universitaria nos permitió una posición de privilegio en la observación de espacios virtuales de aprendizajes, para comprender los procesos que se dan al interior del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Arceo, F. D. B. y Hernández, G. (2008). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*. https://www.academia.edu/28226822/Aprender_y_Ense%C3%B1ar_con_TIC_en_Educaci%C3%B3n_Superior_Contribuciones_del_Socioconstructivismo.
- Cañedo Ortiz, T. D. J., Figueroa Rubalcava, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004.
- Colorado Aguilar, B. L., y Edel Navarro, R. (2015). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (30). <https://revistas.um.es/red/article/view/23261>.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>.
- Barriga, F. D. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (30), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167004>.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, Á. I. P. (1989). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. España: Secretariado de Publicaciones Universidad de Málaga.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista De La Educación Superior*, 49(194), 1-8. <http://189.254.1.230/ojs/index.php/resu/article/view/1120>.
- Sanjurjo L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.

Por consiguiente, ejercitamos el aprendizaje a través de distintas herramientas en las asignaturas cursadas, como portfolios, juegos, simulaciones, mapas conceptuales, organizadores, redes y proyectos. A través de estos entornos virtuales generamos una construcción colaborativa que nos prepara para los nuevos retos en educación, siendo partícipes del cambio que se presenta hoy por la pandemia, pero que seguramente dejará su huella en el futuro.

Para finalizar, expresamos que, en nuestra vivencia, la planificación resultó central, porque las decisiones y planificaciones de los profesores condicionaron nuestro aprendizaje. Este contexto en el que nos encontramos, nos permite repensar el proceso formativo, teniendo en cuenta que el primer lugar lo ocupa el sujeto que aprende, su contexto y sus necesidades, la tecnología aporta el entorno y debe ir de la mano de la propuesta educativa que nos guíe hacia un aprendizaje significativo.



Identificamos el gran desafío que supone emplear las tecnologías para promover la construcción colaborativa del conocimiento, donde el diseño de experiencias de aprendizaje hace necesario identificar al que aprende, las necesidades formativas que requieren y los recursos.

LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA Y TIEMPOS DE PANDEMIA

Por **VICENTA QUALLITO**¹

Las consecuencias, más que conocidas, ocasionadas por el COVID-19 llevaron a la reflexión entre profesionales y académicos a repensar y cuestionarse la disciplina y, por ende, su enseñanza.

Enseñar arquitectura en tiempos de pandemia y de distanciamiento social abrió nuevos debates acerca **del qué y del cómo enseñar nuestra disciplina**. Poniendo en crisis temas como la densidad y las centralidades, los códigos de la ciudad, las medidas y superficies mínimas, la movilidad y el transporte, la salud y la arquitectura, los espacios públicos, los espacios comunitarios, *co-living*, *co-working*, entre otros. Debates que generaron, además de otros temas, el repensar qué programas arquitectónicos enseñar y cómo enseñarlos. A estos cuestionamientos a lo dado y consolidado en la profesión y en la enseñanza desde hace años, ha debido darse una solución inmediata.

En ningún momento pudo algún arquitecto, estudiante o docente imaginarse la carrera de arquitectura de manera virtual. Jamás pensar que nuestros talleres de arquitectura presenciales, activos, dinámicos, colaborativos, de ensayo y error, de maestro/discípulo, de enchinchadas, de correcciones a lápiz sobre papel, de idas y vueltas entre mate y mate, esos mismos talleres que Donald Schön (1992) supo entender y calificar como "investigación en la acción", mutasen a talleres virtuales de arquitectura.

Este paso de la presencialidad a la virtualidad generó de alguna manera un "volver a aprender a enseñar", y sólo se logró con la conformación y el apoyo de un fuerte equipo de trabajo interdisciplinario. Junto a profesores experimentados y apasionados por la docencia y la disciplina, y un grupo de expertos especialistas en pedagogía, se reestructuró el modo de enseñar implementando el aula invertida como estrategia pedagógica. Esta estrategia consta de un momento sincrónico que en nuestra carrera denominé Taller Virtual dado que replicamos las fortalezas y virtudes del taller presencial.

La pandemia nos exigió reformular de manera obligada e inmediata el **cómo enseñar** y el **cómo aprender** arquitectura de manera virtual, sin tiempo a digerir. Todas las experiencias nos dejan cosas buenas sobre las cuales reconstruimos. Y esta fue y es una muy fuerte y clara oportunidad. Más allá de las grandes ventajas del taller presencial, comparto la frase más común y super consumida en estos meses: "no hay vuelta atrás". No vamos a volver al ciento por ciento de presencialidad de la carrera. Ese temor que teníamos cuando se nos proponía un sistema *blended* de modalidad de enseñanza para nuestra carrera, desapareció ante la necesidad emergente. Ahora vemos hasta con deseos esta modalidad. Este año 2020 fue de gran utilidad para poner a prueba la carrera, y definir cómo reestructurar el currículum desde su diseño hasta su implementación, contemplando la propuesta pedagógica particular de la carrera que dirijo. Es importante el seguimiento y monitoreo de este proceso de enseñanza y de aprendizaje, del uso de las herramientas y de las plataformas tecnológicas empleadas, de la participación del alumno en los talleres virtuales de arquitectura, de cada una de las asignaturas, las proyectuales y aquellas un poco más teóricas.

¿Qué observamos hasta ahora? Como condicionante más importante, es necesario mayor madurez del alumno como estudiante universitario. Mayor compromiso, mayor responsabilidad, mayor seriedad frente a la carrera y mejor organización. Notamos que los alumnos más avanzados en la carrera, aquellos que están transitando el cuarto y quinto año, se encuentran más felices en la virtualidad, incluso en las asignaturas netamente proyectuales, dado que gozan de los valores antes mencionados; sumado a ello, su madurez y conocimiento avanzado de la carrera y de las herramientas tecnológicas específicas de arquitectura. En cambio, en quienes se inician y que aún no están familiarizados ni siquiera con programas informáticos elementales, se generan grandes brechas que la presencialidad permite atenuar.

¹ Doctora en Arquitectura. Directora de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Abierta Interamericana. Sede Buenos Aires.

El Taller Virtual permite generar encuentros que en la presencialidad serían imposibles ya sea por las distancias o por el tiempo. Permite generar ricos momentos interdisciplinarios y transdisciplinarios que de otra manera serían difíciles de generar. El Taller Virtual también es colaborativo, es dinámico, permite las correcciones en pantalla de manera sincrónica, permite el desarrollo del proceso espiralado de aprendizaje de taller, es *investigación en acción*.

Aunque los resultados nos van indicando que, a medida que el estudiante requiere menos tutorización del profesor y mayor independencia a lo largo de la carrera, el Taller virtual se comporta mejor. Podríamos decir que los resultados de aprendizaje en el Taller Virtual son directamente proporcionales a la independencia del alumno como estudiante dentro de la carrera.

Respecto del **qué enseñar**, las siguientes cifras alarmantes² nos piden a gritos repensar nuestra disciplina desde mucho antes de la pandemia. El 55% de la población mundial vive en ciudades y se espera que para el 2050 esta cifra ascienda al 80%. Ocupan solo el 3% de la tierra, pero representan del 60% al 80% del consumo de energía y al menos el 70% de las emisiones de carbono. El 50% del calentamiento global se debe al uso de los combustibles para la calefacción, la iluminación y ventilación de los edificios, y el 25% a causa del transporte. Estos porcentajes indicarían que, estas zonas urbanas son el principal responsable de los problemas medioambientales que afectan al planeta, con una fuerte interacción entre las cuestiones ambientales, el urbanismo y el proyecto, construcción y vida útil de los edificios (Ruano, 1999).

La definición más elemental de Arquitectura sobre la cual se han basado, podría decirse que casi todos los planes de estudio de arquitectura e incluyendo hasta los estándares de acreditación, es la que escribiera en su tratado de Arquitectura el antiguo arquitecto romano Marco Vitruvio 25 años a.C., quien definió que la arquitectura debe proporcionar utilidad, solidez y belleza. Hoy esta tríada sigue presente, **se enseña y se evalúa que el producto arquitectónico resultante "funcione", se "sostenga" y sea "bello" o emocione**. ¿Es esto suficiente hoy? Obviamente entiendo que no. "Este derrame mundial", hoy del COVID 19 y mañana de cualquier otro virus, aceleró la necesidad de que estos requisitos primarios que definen a la arquitectura sean atravesados por estrategias y criterios de sustentabilidad (sociocultural, económica y ambiental), ampliando la escala de la arquitectura a la ciudad y al territorio. Esto es, enseñar y aprender a proyectar mitigando³, es generar arquitectos con verdadero compromiso socioambiental, con actitudes y criterios sustentables desde la primera concepción y acercamiento al proyecto. Es entender el problema con mirada holística y sistémica, reconocer el y los conflictos y potencialidades del lugar, entender el sitio y las personas. Es entender desde esta visión para generar las respuestas y soluciones más adecuadas, y es entender, además, que el arquitecto solo ya no puede dar respuestas a estas complejidades, que debe aprender a trabajar en equipos inter y transdisciplinarios.

Así, este año nos enfrentamos en nuestra carrera a dos grandes desafíos.

Por un lado, no solo entender la necesidad de la incorporación de lo sustentable en la arquitectura sino además entenderla de un modo integrado donde las estrategias utilizadas no sean agregados al proyecto (como la incorporación de techos verdes, la preocupación única por recolectar el agua de lluvia, responder a ciertos aspectos inconexos de las certificaciones ambientales o la incorporación no evaluada de las energías alternativas) sino que sean estrategias que se vayan reflexionando y consolidando de manera intrínseca a lo largo de todo el proceso proyectual inter y transdisciplinariamente.

Por el otro lado, la enseñanza de la arquitectura requiere trabajar en estrategias innovadoras que puedan permitir que los conceptos sobre lo sustentable y lo ambiental estén inmersos en el desarrollo o implementación del currículum; en definitiva, implementar en los talleres proyectuales de arquitectura, estrategias de enseñanza que permitan pasar de un modelo fragmentado a uno integrador, **pasar de ambientar proyectos a proyectar ambientalmente**.

Y aquí es donde la pandemia también ayudó, no solo a acelerar las tomas de decisiones sino a brindarnos las herramientas tecnológicas para el desarrollo de estos desafíos. Pero las mismas herramientas son también un gran desafío en sí mismas que atraviesan la carrera y la propia disciplina. Se plantearon los siguientes lineamientos interrelacionados para el desarrollo de estos:

- **1.** Imbuir lo sustentable y lo ambiental en el diseño y en la implementación del Plan de Estudios actual.
- **2.** La concientización del claustro docente en la relación arquitectura/sustentabilidad/tecnología digital o informática.
- **3.** Las capacitaciones disciplinares y capacitación en tecnología informática.
- **4.** La implementación en los talleres de arquitectura.

Se trabajó fuertemente durante este año en el fortalecimiento del marco teórico descrito en los párrafos anteriores. Para ello, se desarrolló el Manifiesto de la Carrera de Arquitectura sede Buenos Aires, presentado ante los profesores en diferentes talleres virtuales para su consenso y aprobación. Para su divulgación y concientización, se valieron de las herramientas informáticas a las que hemos sido obligados por las circunstancias a entender y utilizar abruptamente. En este caso se utilizó el muro colaborativo.

² Objetivos del Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

³ PESCI, Pedro. 2020. Patrones para ciudades de bajo consumo energético. CAEAU. Proyecto de investigación.

Se confeccionó un Padlet interactivo que denominamos *Pensar la arquitectura, pensar la sustentabilidad*, concebido como un espacio para reflexionar e intercambiar ideas para orientar el cambio de la enseñanza de la Arquitectura de ambientar proyectos a proyectar ambientalmente. Este modo de intercambiar opiniones, de relacionarnos, de debatir, de exponer nuestras ideas, es sumamente novedoso en nuestro ámbito profesional y académico. ¿Está logrado? ¿Participan los profesores cómo lo esperábamos? Aún no. Se necesita tiempo para madurar los cambios. Y en eso estamos.

Enseñar arquitectura en tiempos de pandemia y de distanciamiento social abrió nuevos debates acerca del qué y del cómo enseñar nuestra disciplina.

El repensar la arquitectura y la sustentabilidad incluye el repensar las consecuencias de esta pandemia imprevista, al menos para la mayor parte de la población. Es pensar en prevenir, en salud, en calidad de vida, en presente, pasado y futuro, es pensar en uno y en todos, en inclusión y equidad. La tecnología atraviesa transversalmente a la disciplina, a la profesión y a la enseñanza y aprendizaje. Por todo lo dicho, se comenzó por revisar en primera instancia los programas de las asignaturas técnicas y los de las instrumentales, revisando la pertinencia, la gradualidad y la complejidad en los resultados de aprendizaje, en los contenidos y en las ejercitaciones y su relación con la mirada y el enfoque expresado por el manifiesto.

Este paso obligado por la virtualidad nos permitió entender que, más allá de la fuerte presencia del taller que tiene nuestra carrera, podemos sin ningún problema virtualizar una buena parte de ella. Un sistema *blended* era impensado para arquitectura. Pero ya no lo es. Siguiendo los lineamientos sugeridos por la Universidad y por la experiencia generada en este año 2020, se trabajó en un primer armado de la carrera con modalidad semipresencial para el año 2021, virtualizando el área de Teoría e Historia de la Arquitectura y los talleres de informática. Fueron seleccionadas estas asignaturas no proyectuales para los tres primeros años dado que como se observó, los estudiantes aún no han desarrollado plenamente la autogestión ni tampoco adquirieron las competencias disciplinares mínimas requeridas para el desarrollo de esta modalidad. Se suman en los dos años superiores asignaturas del área proyectual conformando verdaderos Talleres Virtuales de Arquitectura.

Este repensar la relación entre la tecnología informática, la arquitectura y su enseñanza, nos ha llevado a rever asignaturas de índole totalmente instrumentales como Representación Arquitectónica, y transformar parte de ellas en contenidos y habilidades digitales. No hablamos de incorporación de contenidos digitales sino de transformarlos en digitales. Lo mismo se trabajó en las asignaturas que poseen contenidos de gestión de obra, en este caso, transformando contenidos a través de la incorporación de programas informáticos específicos, que permitirán a los alumnos de los años superiores la adquisición de nuevas y necesarias habilidades para su inserción laboral. Estos contenidos correspondían a una asignatura optativa.

La experiencia de modalidad remota desarrollada demostró que el aprendizaje en las asignaturas proyectuales en los primeros años de la carrera requiere de mayor tiempo de asimilación y de integración. En consecuencia, fueron modificadas las ejercitaciones proyectuales habituales generando ejercicios más cortos, de complejidad gradual y creciente y con mayor seguimiento de correcciones evaluativas. Por otro lado, se implementaron nuevas articulaciones e integraciones entre asignaturas, haciendo más eficiente el aprendizaje. El proceso de concientización respecto de la incorporación de la tecnología informática en la enseñanza de la arquitectura fue muy corto y abrupto, por las circunstancias ya comentadas. Sin embargo, aunque no fue así el proceso respecto de la sustentabilidad en la arquitectura.

En el año 2004, de los 60 profesores de las carreras de arquitectura en la UAI, el 53% desconocía el término "sustentabilidad", del 47% restante, un 5% lo atribuía a un término de moda, sólo el 5% relacionó el término con lo ambiental, lo social y lo económico, y el resto a recursos renovables y energéticos. A pesar de ello, el 88% dijo que era aplicable a su disciplina, pero solo el 25 % de los encuestados pudo ejemplificar correctamente. La misma encuesta se aplicó al claustro docente el año pasado, y hoy ninguno de los profesores encuestados dijo desconocer el término, aunque sólo el 75% lo definió correctamente en relación con su significado o haciendo referencia en parte a su significado y lo aplicó debidamente a su disciplina. Desde lo discursivo, después de 15 años, el término se conoce, se entiende, y está consolidado entre la mayoría de los profesores. Pero ¿se aplica en la enseñanza de la arquitectura? ¿Cómo? En el mejor de los casos, la sustentabilidad aparece en los proyectos de arquitectura como *gadgets* agregados o solo para responder de manera disociada a certificaciones ambientales.



Es necesario entonces sensibilizar al equipo docente en la manera de entender la sustentabilidad en la arquitectura desde una mirada holística e integradora que acompañe y se entrelace con el proceso proyectual.

Es así como desde la dirección de la carrera se propone el marco teórico descrito en los párrafos anteriores y que se grafica en las siguientes imágenes.



Este año, la virtualidad permitió una mayor flexibilidad y dinamismo en el intercambio docente para conocer qué se piensa y qué se hace al interior de cada taller de arquitectura. Dio la posibilidad de entrar a los talleres y "presenciar" exposiciones de estudiantes y correcciones de profesores, generar mayor cantidad de jornadas de trabajo reflexivos y evaluativos, jornadas integradoras, etc. Esta experiencia permitió pensar en la creación de un espacio virtual de ambientación para el asesoramiento digital a los profesores, que se pondrá en marcha el año próximo, así como se implementó este año el espacio virtual para el debate disciplinar.

¿CÓMO LLEVAR ADELANTE ESTOS DESAFÍOS PLANTEADOS EN LOS TALLERES DE ARQUITECTURA? ¿FAVORECE LA VIRTUALIDAD ESTA IMPLEMENTACIÓN?

Es en los talleres de arquitectura donde las teorías deben verse reflejadas. Y específicamente, es en las propuestas arquitectónicas de nuestros estudiantes en donde veremos reflejado el qué y el cómo, y los logros de estos desafíos. En nuestra carrera de arquitectura propendemos a que los proyectos sean los convocantes y no la asignatura.

El esquema síntesis de la construcción metodológica en la que se está trabajando en nuestra carrera para abordar los desafíos es el indicado en el gráfico 3. Los talleres de proyecto son, por esencia, integradores e interdisciplinarios. Se desarrollan a través de un proceso helicoidal y dinámico que se mueve en tres escalas de pensamiento reflexivo y resolutivo: la del edificio (escala micro), la de la ciudad (escala intermedia) y la del territorio (escala macro). A lo largo de ese proceso se desarrollan cuatro momentos no lineales sino espiralados: entender el sitio/problema; planteo de las diferentes soluciones al problema (investigación de soluciones posibles ya realizadas a través de referentes) y definición de la propuesta; elaboración de la propuesta; y por último, los ajustes y entrega finales.

Para cada momento se proponen talleres inter y transdisciplinarios en los que, junto a profesionales externos de otras disciplinas (geólogos, antropólogos, sociólogos, biólogos, etc.) que se convocarán, de acuerdo con el momento del proceso en el que se encuentre, se reflexione sobre los fundamentos del marco teórico propuesto y definido en el manifiesto de la carrera. De esta manera, el estudiante avanza en el proceso considerando en su propuesta las reflexiones realizadas entre las disciplinas convocantes, ya no solo avanzaría con la única mirada del profesor, quien será siempre quien lo guiará a lo largo del proceso proyectual.

Ahora bien, hasta antes de la pandemia, los talleres inter y transdisciplinarios se vieron impedidos para su concreción, tanto por cuestiones de tiempo para la convocatoria de los profesionales como por cuestiones económicas. Este año pudo verificarse que los talleres virtuales de arquitectura funcionan y muy bien para este tipo de actividad de corrección, debate y de reflexión. Este año se realizaron, por ejemplo, jornadas interdisciplinarias externas con el equipo de antropología del Gobierno de la Ciudad e internas con nuestros propios docentes, con excelentes resultados.

El proyecto es el convocante y ya no la asignatura.

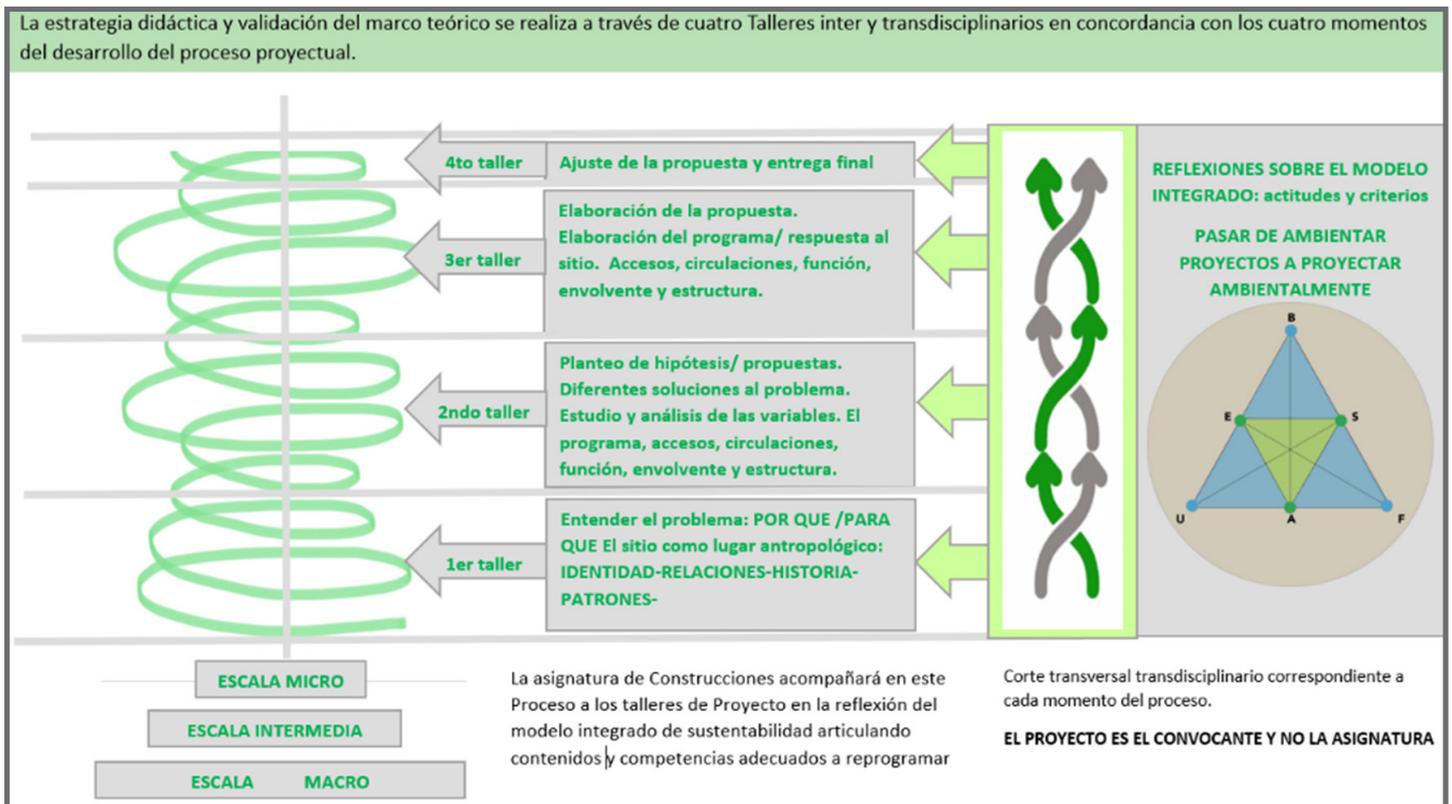
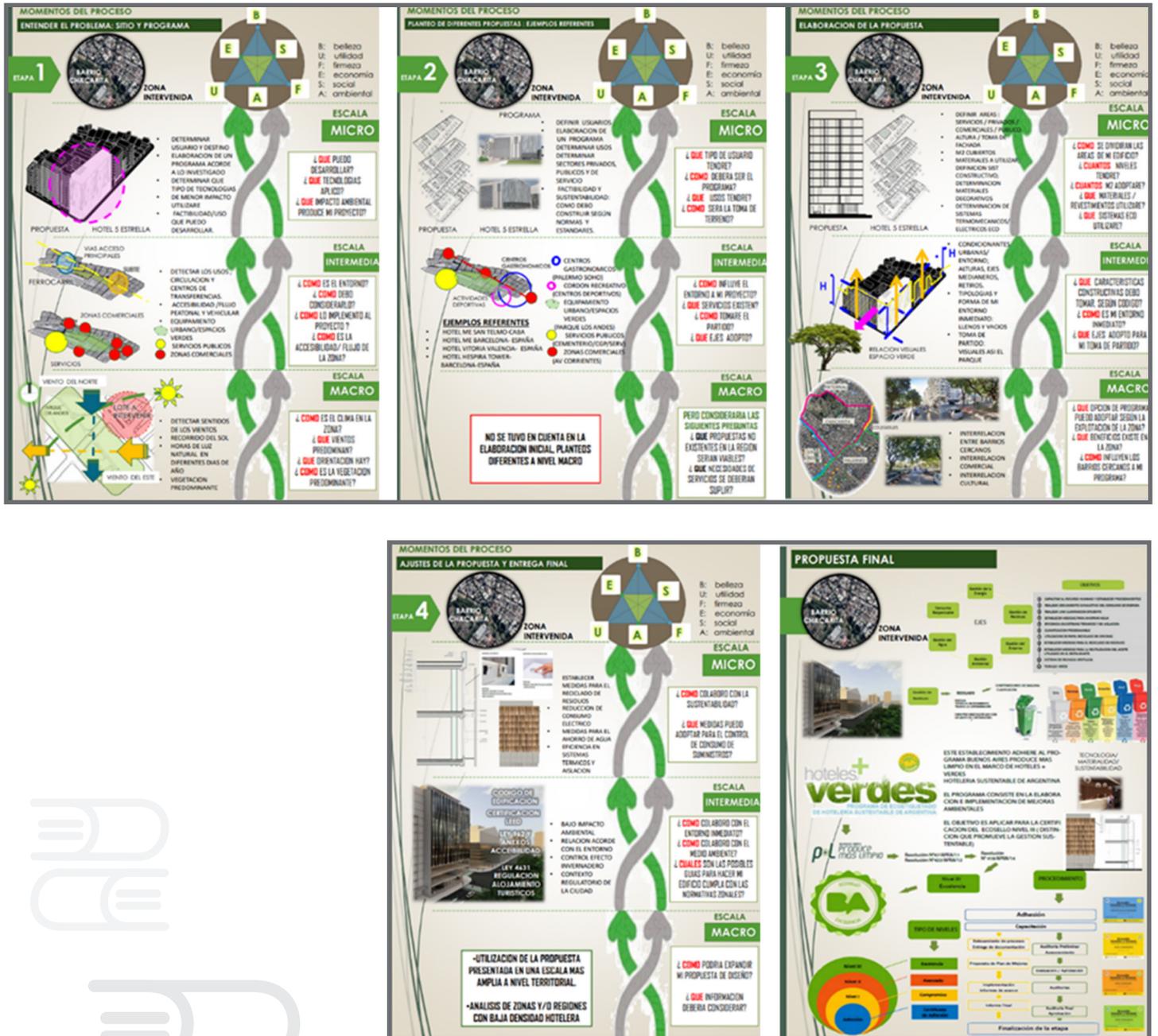


GRÁFICO 3. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA EN LOS TALLERES PROYECTUALES.

En la asignatura que se dictó en quinto año, Problemática de la Arquitectura Contemporánea, desarrollamos una prueba piloto utilizando la matriz de sustentabilidad, en la que se relacionan los cuatro momentos citados con las diferentes escalas de enfoque, aplicados a una ejercitación proyectual que desarrollaron en Proyecto 4 o en Proyecto 5. Esta matriz no solo acompaña el proceso proyectual, sino que, además, se convierte en la fundamentación del proyecto sustentable realizado.

Los resultados se ven en las siguientes imágenes:



Este año ha dejado mucha enseñanza de todo tipo, en especial que la tecnología digital es un desafío en sí misma, atravesando transversalmente a toda la carrera y a toda la disciplina. También es inclusiva porque acerca distancias, pero también excluye a quienes no tienen acceso a ella. Además, marca fuertes brechas entre aquellos con mayores capacidades y accesibilidad de aquellos que no la tienen. Sobre estas falencias hay que trabajar las ventajas hay que potenciar.

Repensamos estrategias, contenidos y competencias en cada una de las asignaturas como así también reflexionamos sobre la carrera en sí misma. Se crearon espacios virtuales para la capacitación disciplinar, tecnológica e incluso para la contención de los ingresantes a la carrera.

Los profesores han incorporado herramientas y plataformas tecnológicas en sus clases: tableros colaborativos, videoconferencias, recorridos por museos, obras y edificios, intercambio con otros profesionales de manera sincrónica incluso en otros países o ciudades.

Se han podido recuperar alumnos que están distanciados físicamente por habitar en lugares lejanos dentro y fuera del país y avanzar, por ejemplo, en los trabajos finales de carrera.

En fin, la aplicación de la tecnología digital y de los recursos informáticos en la enseñanza de la arquitectura vino para quedarse y con ella debemos trabajar.

¿Hoy alcanza con que la arquitectura funcione, se sostenga y emocione? Evidentemente, no.

BIBLIOGRAFÍA

Quallito, Vicenta (2019). *Lo sustentable y el ambiente en el proceso proyectual. Actitudes y criterios de enseñanza en las carreras de arquitectura en la ciudad de Buenos Aires en perspectiva histórica*. Tesis de Doctorado, FADU, UBA.

Ruano, Miguel (1999). *Eco urbanismo. Entornos Humanos Sostenibles. 60 proyectos*. (Barcelona: Editorial GG).

Roth, Leland M. 2018. *Entender la arquitectura. Sus elementos, historia y significado*. (Barcelona: Editorial GG).

Schön, Donald 1992. *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (Barcelona: Paidós).

DICIEMBRE 2020

Periódico
Docencia 
Universitaria
El desafío de la significatividad social, la necesidad de la comprensión y la reflexión

 **UAI** Universidad Abierta
Interamericana