

**DOCENTES, ESTUDIANTES Y ESCRITURA EN AULAS VIRTUALES.
ESTUDIO DE CASO EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DE
CÓRDOBA CAPITAL**

**Mariela Prado
Sofía López
Silvia Rojas
María Eugenia Rosa
Diego A. Moreiras**

Fecha de recepción: 31/08/23

Fecha de aceptación: 26/09/23

Resumen

El presente artículo da cuenta de algunos resultados de una investigación realizada en el marco de la Convocatoria 2021 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). La investigación realizada tuvo como propósito analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un Instituto de Formación Docente (IFD) de la ciudad de Córdoba, así como el proceso de escritura de estas por parte de las/os docentes y su recepción por parte de las/os estudiantes, principalmente durante 2020 (aunque con alcances a 2021). En este escrito, presentamos las dimensiones vinculadas con el trabajo docente y el recorrido de estudiantes por esas aulas virtuales. En primer lugar, damos cuenta de las características generales de la investigación. Luego, compartimos precisiones conceptuales sobre las categorías teóricas que la organizaron. Finalmente, presentamos algunos resultados obtenidos a partir de la fase metodológica de entrevistas a docentes y estudiantes, sobre todo atendiendo a las estrategias utilizadas para el trabajo en 2020, las formas de las presencias de docentes en las aulas virtuales y las características de las escrituras de las clases en esos entornos. Creemos que estas reflexiones resultan útiles hoy para el trabajo de enseñanza en modalidad combinada.

Palabras clave: escritura digital, enseñanza en entornos virtuales, formación docente, enseñanza remota de emergencia, Córdoba Capital.

TEACHERS, STUDENTS AND WRITING IN VIRTUAL CLASSROOMS. CASE STUDY IN AN IFD IN CÓRDOBA CAPITAL

Abstract

This article reports some results of a research carried out within the 2021 Call of the National Institute for Teacher Training (INFoD) for Research Projects in public IFD. The purpose of the research carried out was to analyze the classes written and published in the virtual classrooms of an IFD in the city of Córdoba, as well as the process of writing these by the teachers and their reception by the students, mainly during 2020 (although with scope to 2021). In this paper we present the dimensions linked to teaching work and the students' journey through these virtual classrooms. First, we give an account of the general characteristics of the research. Then, we share conceptual details about the theoretical categories that organized it. Finally, we present some results obtained from the methodological phase of interviews with teachers and students, especially considering: the strategies used for work in 2020; the forms of teacher presences in virtual classrooms; and to the characteristics of the writing of the classes in those environments. We believe that these reflections are useful today for the work of teaching in combined mode.

Keywords: digital writing; teaching in virtual environments; teacher training; emergency remote teaching; Cordoba capital.

A. Presentación de datos generales de la investigación

El presente artículo socializa algunos resultados de la investigación llevada adelante desde un Instituto de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba, Argentina, seleccionada y financiada en la Convocatoria 2021 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).¹ De modo general, esa investigación se propuso analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un IFD de la ciudad de Córdoba, así como el proceso de escritura de estas por parte de las/os docentes y su recepción por parte de las/os estudiantes durante 2020 y 2021. Todo ello a partir de la suspensión de la presencialidad por

¹ El título del proyecto fue “Escribir las clases (en aulas virtuales). Lo que hicimos y lo que aprendimos en tiempos de docencia no presencial de emergencia a partir del SARS-COV-2. Estudio en caso: Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT)”. El equipo estuvo dirigido por el docente Diego A. Moreiras e integrado por las docentes Mariela Prado, Sofía López y Claudia Cerino, por la estudiante María Eugenia Rosa, el estudiante Nicolás Dubois y la graduada Silvia Rojas. Fue aprobado y financiado para su ejecución durante 2022, según Resol. 4085/2021 del Ministerio de Educación de la Nación. Agradecemos especialmente esta política pública del INFoD que nos permitió llevar adelante esta tarea, y a las autoridades del ISPT, profesoras Carola Rodríguez y María Eugenia Danieli, por el impulso y el apoyo constante.

la pandemia de SARS-COV-2. La investigación centró su atención en tres dimensiones articuladas e inescindibles de la escritura digital en aulas virtuales: a) las presencias y los entramados de voces en la escritura; b) la construcción pedagógico-didáctica de esas clases; y c) la escritura digital multimodal. La metodología que implementó el proyecto fue cualitativa y desplegó tres fases sucesivas y relacionadas: la primera, de análisis de las aulas virtuales creadas por docentes, se montó sobre el análisis de discurso en perspectiva veroniana (Verón, 1993) (cfr. Moreiras, Rosa y Rojas, 2023; y Moreiras, en prensa). Esta fue seguida de sendas fases de entrevistas individuales a docentes a cargo de las aulas analizadas previamente y entrevistas grupales a estudiantes que cursaron esos dos años y utilizaron estas aulas. La investigación buscó, en definitiva, resaltar y poner en valor lo aprendido en ese proceso, pensando en las transformaciones de la enseñanza y los aprendizajes pospandemia. Todo esto resulta de particular interés en la provincia de Córdoba, ya que desde 2022 en el nivel superior rige un trabajo en modalidad combinada.

En función de las características de esta revista, decidimos enfocarnos en la información surgida de las entrevistas a docentes, así como en las reflexiones de las/os estudiantes sobre ese proceso. Nos interesa aquí, entonces, compartir algunos resultados de los objetivos de las fases 2 y 3 de la investigación y compartir parte del análisis de las entrevistas realizadas a docentes y a estudiantes.

Se trató en todos los casos de entrevistas semiestructuradas, ya que elaboramos una guía orientadora para la construcción de las preguntas, organizada por bloques temáticos previamente definidos en forma colectiva a partir de la discusión de los objetivos específicos de cada fase.

Seguimos de manera general las definiciones y propuestas de R. Guber (2001) para la entrevista etnográfica desde una perspectiva constructivista (p. 77), a sabiendas de que en nuestro caso se trató de un uso más direccionado de esta. Nos interesó su definición de entrevista como una “relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (p. 76). Por tal motivo, la desarrollamos como una instancia de conversación y reflexión conjunta con nuestros/as interlocutores/as sobre temas que nos tuvieron a todos/as como partícipes: como estudiantes y/o colegas, lo hecho en 2020 no nos resultaba ajeno. Así, construimos estas entrevistas desde la idea de no directividad (Guber, p. 80), de reflexividad (p. 81) y de categorización diferida (p. 84), para evitar una imposición de la perspectiva del/a investigador/a. Organizamos las entrevistas a partir de dos grandes momentos: el de apertura (con preguntas tipo *gran-tour* relacionadas con una tarea o propósito) y el de focalización, a

partir de aspectos surgidos del análisis del aula virtual desarrollados por el/ la entrevistado/a, identificados en la fase anterior. Intentamos cerrar cada entrevista con una pregunta hipotética (Guber, p. 92), para pensar en el trabajo en aulas virtuales de allí en adelante.

En el caso de las/os docentes, estas guías orientadoras para la construcción de preguntas tuvieron bloques comunes para todos/as los/as entrevistados/as (situación inicial del docente en relación con la escritura en las aulas virtuales; escritura / producción de las aulas; interacción en las aulas con estudiantes; recursos utilizados –selección y disposición en el aula–; aprendizajes) y un bloque de preguntas específicas para cada docente, de acuerdo a lo analizado en el aula creada por él/ella.

En el caso de entrevistas a estudiantes, nos interesó que estas fueran grupales y focalizadas en una temática (Guber, 2001, p. 75), no sólo para favorecer el diálogo entre ellos/as, sino también para identificar diferencias y socializar posiciones encontradas, si las hubiera. Partimos del presupuesto de que la experiencia de cada estudiante en 2020 había sido diferente y queríamos que la entrevista nos permitiera identificar y visibilizar estas diferencias, a partir de promover la conversación entre los/as entrevistados/as sobre ellas.

Al igual que en el caso anterior, las entrevistas fueron realizadas sobre la base de un conjunto de bloques temáticos previamente definidos, a partir de los cuales se formularon preguntas específicas para cada grupo. En la realización de las entrevistas intervinieron la y el estudiante del equipo (ella coautora en este artículo), y la participación de ambos resultó central, ya que fueron cursantes en 2020 y esto colaboró en la reconstrucción de situaciones específicas de unidades curriculares que habían quedado atrás en la memoria de los/as entrevistados/as.

Los datos recolectados en las dos últimas fases fueron analizados a través de un trabajo de codificación abierta, que permitió una comparación constante entre lo dicho y una puesta en relación con las categorías conceptuales del trabajo. Construimos una codificación selectiva (Vasilachis, 2006) que posibilitó la atención y la producción de categorías nuevas, en el cruce entre los desarrollos teóricos y los hallazgos del campo. Estos resultados son los que presentamos en este escrito.

B. Encuadre conceptual

La escritura es objeto de problematizaciones en múltiples campos del saber. En esta investigación, la abordamos en el particular cruce entre educación en contexto de pandemia,

entornos virtuales de enseñanza (aulas virtuales de la plataforma E-ducative) y la propuesta de formación del Profesorado de Educación Tecnológica.²

La escritura y la lectura, en tanto prácticas socioculturales que pueden favorecer la apropiación de conocimientos, se han convertido en preocupaciones nodales del sistema educativo. Los trabajos de Emilia Ferreiro (1999), Judith Kalman (2003), Delia Lerner (2001) y tantas/os otras/os dan cuenta de nuestras preocupaciones e intereses al respecto.³

A modo de focalización, para centrarnos en los planteos específicos de nuestra investigación, podemos reconocer estudios que abordan específicamente la escritura digital en entornos virtuales. Desde ese campo, recuperamos la reflexión de L. Godoy: “(...) En general las investigaciones se han concentrado únicamente en la escritura, sin considerar *otros elementos importantes en las composiciones digitales*, relacionadas con el diseño multimodal de los textos y los modos semióticos que son utilizados” (Godoy, 2020, p. 20; cursivas nuestras). Este diagnóstico planteado por la autora resultó una indicación para que esta investigación centrara allí su atención (en el marco, además, de la escritura digital de clases). Entendemos aquí la noción de escritura en un sentido amplio: como actividad humana que utiliza sistemas de signos de manera sistemática, y que puede incorporar además múltiples materialidades significantes/lenguajes, realizada en el marco de la semiosis social y en contextos de mediatización (Verón, 1993, 2014; Moreiras, 2019). La escritura en esta investigación fue entendida también como un “instrumento de poder y segregación”, así como de reinscripción, diseminación, desvío, impugnación (Da Porta y Tabachnik, 2019, p. 25). “Nos hallamos ante formas en las que las escrituras adquieren una ‘condición híbrida’”, que admiten hiperenlaces y una fuerte presencia de la dimensión visual y sonora, junto a la materia lingüística tradicional (Piretro, 2020, pp. 57-59).

En esas “escrituras de condición híbrida” nos interesaron las tres dimensiones ya mencionadas antes, que fueron analizadas en las entrevistas que presentamos en el apartado siguiente. Aquí las conceptualizamos a partir de las siguientes referencias:

a) *La dimensión de la presencia y la construcción de entramados de voces en la escritura.* Recuperamos la estructuración comunicacional de las aulas que menciona G. Edelstein (2021): nos interesan las voces de estos textos y la construcción subjetiva que llevan implícita. Destacamos estas escrituras digitales (Godoy, 2020) por su dispersión y ubicuidad,

² Agradecemos a la especialista en esta temática, Prof. Ana Piretro, consultada en la etapa inicial de la investigación, por su apoyo y compromiso con la tarea de este equipo.

³ Por cuestiones de espacio, solo dejamos aquí la sugerencia de consultar también: trabajos en torno de “nuevas literacidades” como los del New London Group (1996); “alfabetización académica”, como lo propone, por ejemplo, Paula Carlino (2006); o la corriente “escribir a través del currículum” (WAC, por sus siglas en inglés), desde los trabajos de Charles Bazerman (2016), entre otros

por su despliegue y circulación en y por entornos virtuales, en tanto dispositivos productores de subjetividad e intersubjetividad, por su capacidad de producir sujetos de y por la escritura (Piretro, 2020, 59). Esa escritura ensayada en aulas virtuales permite atender a formas de sostener presencias (o resaltar ausencias); cómo nos mostramos ante otros/as (o no); de qué modos entablamos nuestras relaciones; cómo ofrecemos lo propio y recibimos lo ajeno; cómo decidimos estar junto a otras/os (o no) (Contreras, 2010, p. 64; cfr. Moreiras, en prensa).

b) *La dimensión pedagógico-didáctica de la escritura de las clases*. La estructura episódica, secuencial y articulada de las clases que menciona G. Edelstein (2021) puede abordarse desde esta dimensión: como una herramienta intelectual y cultural, que “favorece la objetivación del discurso y su manipulación”, que permite crear situaciones de intercambio y producción colectiva de conocimiento, dentro de instituciones y prácticas reguladas (Brito, 2003, p. 3). En la virtualidad, nos demanda “contextualizar y explicitar” más que en la copresencia; demanda “anticiparnos a posibles dudas y no dar por sentada información” (Centro de Escritura – Cátedra TEyCT, 2020, p. 2). En este escenario, el trabajo de análisis de lo escrito por docentes es una forma de construir conocimiento para y desde la formación docente (Brito, 2003, p. 14); y esta investigación busca contribuir en ese sentido.

c) *La dimensión multimodal de la escritura*. La multimodalidad es el proceso mediante el cual el sentido es producido en diferentes instancias y a través de diferentes modos (o materialidades significantes, como dijimos antes) y medios. Lo que este concepto nombra no resulta un fenómeno estrictamente nuevo, sino que nos permite llamar la atención sobre el paulatino abandono en diferentes ámbitos de la preferencia por la monomodalidad (Moreiras, 2015), del código lingüístico y la perspectiva logocéntrica (Pedrazzini, Scheuer y Vazquez, 2020), en interfaces complejas, con articulaciones interactivas (Bombini, 2019) y en procesos complejos, contextuales, situados (Moreiras y Castagno, 2020). Atendemos aquí entonces a esa dimensión del diseño de los fenómenos textuales hoy (como decíamos más arriba con Godoy, 2020), que pueden incluir fotografías, otras imágenes, audiovisuales, archivos sonoros, elementos tipográficos especiales, entre otros.

Estas tres dimensiones fueron consideradas de manera específica a lo largo de la investigación, tanto cuando analizamos la escritura de clases en aulas virtuales por parte de docentes como su recepción por parte de estudiantes. Podrían estar presentes también en propuestas de enseñanza presenciales, y ser analizadas en ellas.

En la presencialidad, solemos definir el aula “como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la

(...) relación docente, alumno, conocimiento”, con una estructuración material y comunicacional (Edelstein, 2021, pp. 2-3), como señalábamos arriba. La particularidad de 2020/21 es que las aulas en el caso analizado fueron virtuales y en ellas los/as docentes tuvieron que organizar esas coordenadas para el encuentro con los/as estudiantes.

Así, entendemos un aula virtual como “un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor” (Área y Adell, en De Luca, 2021, p. 149). El uso de aulas virtuales no comenzó en pandemia, aunque en 2020 se tornaron fundamentales (De Luca, 2021, p. 150). Y esto nos invita a atender, como señala Ana Piretro (2020), “a aspectos que se vinculan con los *procesos, prácticas y tareas de lectura y escritura* (recorridos, géneros, lenguajes, situaciones, entre otros) para analizar qué potencialidades y/o limitaciones presentan estos espacios” (p. 66; cursivas nuestras). Nos interesan los rasgos cognitivos y las lógicas presentes (Litwin, 2008) en estas escrituras, así como los “nuevos modos de hacer y de pensar sobre la información y el conocimiento” que estas conllevan (Schneider *et al.*, en De Luca, 2021, p. 154) para no darlas por sentadas.

En relación con la enseñanza en entornos virtuales, el sistema de gestión del aprendizaje fue la plataforma E-ducativa provista por el INFoD; la comunicación sincrónica fue llevada adelante a través de entornos para videollamadas (en general, Meet de Google), y la plataforma de comunicación institucional fue en primer lugar la página web del ISPT, el servicio de mensajería de la propia plataforma E-ducativa, el envío de correos electrónicos y la creación de redes sociales del instituto (González, 2022).

A continuación, presentamos algunos resultados de la investigación.

C. Análisis de resultados - Fase de entrevistas

C.1 Etapas atravesadas

En las entrevistas surge de manera explícita que las decisiones en torno al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y luego al Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DiSPO) no permitieron construir una previsión de mediano plazo ni estructurar desde el inicio el trabajo de enseñar para el año 2020. Las características de “emergencia” que recuperábamos en el título del proyecto (Xarles i Jubany y Martínez Samper, 2020) aluden justamente a la dificultad de organizar y planificar el trabajo docente y el recorrido como estudiantes, sobre todo en los primeros meses de 2020.

Nuestras/os entrevistadas/os afirman que atravesaron diferentes emociones, sensaciones y ensayaron respuestas distintas conforme el tiempo fue avanzando, así como las condiciones en torno a la pandemia. En ese sentido, resulta posible postular, a partir de las entrevistas realizadas, tres grandes etapas que permiten dimensionar lo vivido y lo hecho: una etapa de incertidumbre, desde marzo de 2020 y durante los primeros dos meses de las restricciones; una etapa de acomodamiento, probablemente hasta el receso invernal o fin del invierno; y una etapa de afianzamiento, que para el nivel superior en Córdoba incluyó el año 2021, ya que en ese año desde el Ministerio se propuso continuar con el trabajo no presencial en este nivel.

En la primera etapa primó la perplejidad y los esfuerzos por recuperar los saberes que estaban disponibles pero “aletargados” en torno a las tecnologías y los entornos. Uno de los docentes entrevistados afirma sobre esta primera etapa de adaptación:

Me costó un montón los primeros 3 o 4 meses, yo estaba acostumbrado al despliegue que hacía en INFoD, intenté copiar mucho del INFoD, abrí muchos canales (Gmail, mensajería, sección noticias), enviaba muchas cosas y mucho de lo que intenté en ese momento hizo *ruido*. (Docente 1, comunicación personal, 07 julio 2022)

La reflexión docente fue compartida quizá por muchos colegas, que resolvieron esa primera etapa a partir del envío de correos y de archivos para su lectura, sin una organización general ni previsión de mediano plazo. Tanto estudiantes como docentes recuerdan esos momentos por la “acumulación de PDF”. Por el lado específico de los estudiantes del primer año de la carrera, la perplejidad tenía que ver con el ingreso y el inicio del cursado en condiciones completamente excepcionales:

...las primeras semanas éramos muchos, eso recuerdo, porque teníamos grupos grandes (...) en un principio éramos como siete en el grupo al que yo pertenecía, y de pronto los chicos, en esto de la virtualidad, no tenían conexión. No tenían computadora o quizás los datos del celular no los podían mantener. Me acuerdo que, del grupo original que había integrado en un primer momento, tres chicos se fueron. (Estudiantes 1, comunicación personal, 20 octubre 2022)

En la segunda etapa se identificó, de una u otra manera, que la situación de no presencialidad iba a sostenerse, y por lo tanto, era necesario consolidar estrategias y aprendizajes.

En la tercera, se reconocieron los avances realizados previamente y se pudo planificar y organizar con cierta previsión, anticipación y criterios. A modo de ejemplo, compartimos aquí las reflexiones de un docente sobre sus aulas virtuales, comparando 2020 con 2021:

Igual siento que el aula virtual del 2021 comparada con la del 2020, desde mi punto de vista, creció enormemente, pude canalizar ahí la información. El 2020 también estuvo marcado por conseguir en el formato digital muchos de los materiales que uno acostumbraba a tener en formato papel. (Docente 3, comunicación personal, 17 agosto 2022)

Esta reflexión compartida aquí vale como síntesis de lo que encontramos en las entrevistas realizadas a docentes: el trabajo en 2021, en el caso del IFD analizado, pudo canalizarse de una manera más planificada y ordenada en las aulas virtuales, gracias a muchas energías y experiencias confluyentes.

A continuación, compartiremos reflexiones y pareceres en torno a la escritura en las aulas por parte de docentes, y su recepción (lectura, recorrido, trabajo en su interior) por parte de estudiantes. En general, serán reflexiones y pareceres correspondientes a la tercera etapa, aunque ampliarán lo planteado aquí para las tres.

C.2 Estrategias y aliadas/os

A partir del análisis de las entrevistas, pudimos identificar estrategias y aliadas/os que surgieron de manera explícita e implícita en las diferentes situaciones. Nos encontramos con la toma de decisiones atravesadas por la intención de construir un recorrido didáctico entendido como una “unidad de sentido flexible que puede abarcar el diseño de toda la materia o de cada módulo o contenido curricular” (Da Porta y Plaza, 2021) para el logro de apropiaciones que resultaran significativas por parte de los/as estudiantes.

En ese sentido, la valoración de docentes y estudiantes de la primera etapa es coincidente: una experiencia vertiginosa e incierta. En esos meses, se observa la consulta a personas allegadas y conocidas, las que estuvieron “más a mano”, con algún conocimiento sobre el uso de tecnologías en general, de entornos como E-ducativa en particular, y en el mejor de los casos, sobre las implicancias de pensar una propuesta de enseñanza en aulas virtuales. En algunos casos se trató de familiares, incluso hijas/os y sobrinas/os; en otros, fueron colegas de la propia institución o de otras, referentes de áreas de tecnología educativa y compañeras/os del equipo de gestión.

Dentro de la gran diversidad de estrategias empleadas por los/as docentes, podemos mencionar algunas que, a partir de las entrevistas, resultan recurrentes, por ejemplo: la implementación de una agenda, como “brújula”, a partir del reconocimiento de dificultades con la lectura e interpretación de consignas (sobre todo, al inicio del cursado de cada año). Esta agenda incluía una síntesis de las actividades, enlaces a diferentes fuentes, sitios y/o materiales de consulta. La organización “estética” del aula virtual también cobra especial relevancia (colores, secciones, espacios de entrega, etc.) como una estrategia para “transparentar” la propuesta a la que se invitaba a las/os estudiantes. De igual modo, resulta importante la resignificación y el enriquecimiento del correo electrónico y de la mensajería interna del aula virtual como medio de contacto, al incorporar en los mensajes elementos

como capturas de pantallas, información de acceso, tutoriales, gráficos, etc., constituyéndose todos estos elementos en indicios o marcas que ayudaron a la organización y la construcción de sentido. También el pensar en cómo llevar adelante un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje sin la explicación (presencial) del docente, recuperando saberes previos pero también intereses y posibilidades surgidas al calor de la emergencia: “...Se me ocurrió lo [de armar un] canal de YouTube y era todo una ciencia no saber, es tanta ciencia y no es una ciencia esotérica, ni una ciencia exacta, ni una ciencia teórica, es práctica solamente” (Docente 5, comunicación personal, 04 julio 2022).

Otras estrategias mencionadas que se llevaron adelante y con buenos resultados fueron aquellas que tenían un alcance institucional, para la organización del trabajo docente y del recorrido de estudiantes. Por ejemplo, la implementación (desde el equipo directivo y administrativo) de una planilla / grilla compartida en un entorno virtual para la organización de los encuentros sincrónicos de los diferentes espacios disciplinares, y más adelante, de las instancias evaluativas parciales y finales.

En cuanto a los/as estudiantes, se pudo observar un uso constante de herramientas digitales para la comunicación entre los diferentes actores de la Institución (grupos de WhatsApp, de manera predominante). En todos los casos, la figura de delegado/a de curso fue central como mediación, con el apoyo constante por parte del cuerpo docente y directivo ante situaciones particulares (préstamo de equipos, flexibilidad en los tiempos, contemplación de situaciones personales, comunicación permanente, etc.). De acuerdo a lo mencionado por estudiantes, los grupos de WhatsApp sin docentes se convirtieron en verdaderas “aulas virtuales paralelas”, en las que se compartían y explicaban consignas, se acordaban consultas de manera única a docentes (para no repetirse), se comentaban y explicaban las lecturas, se socializaban formas de resolución de consignas, se recordaban fechas de entregas y enlaces de conexión a videollamadas. Estos espacios paralelos y gestionados exclusivamente por y entre estudiantes resultaron fundamentales y se constituyeron, según comentan en las entrevistas, en oportunidades para ganar autonomía en el recorrido formativo. En algunos cursos, además, aún se encuentran activos.

De manera global, estas estrategias y aliadas/os permitieron construir respuestas a las situaciones propias de cada una de las etapas mencionadas. A continuación, nos detenemos en las formas en que las/os docentes se hicieron presentes en sus aulas virtuales, y luego, en las formas de sus escrituras digitales en esos entornos.

C.3 Formas de las presencias

Como decíamos, una dimensión que nos propusimos “mapear” desde el comienzo mismo de la investigación fue la de las formas de presencia (y sus efectos) en las escrituras de las aulas virtuales y en las interacciones producidas durante la pandemia. En la tarea educativa, nos “hacemos presentes” en los ofrecimientos, orientaciones e indicaciones, lo que se vuelve central en condiciones y tiempos adversos, y esto vale para docentes, estudiantes e integrantes del equipo directivo y de gestión de la institución.

“¿De qué se trata la presencia en la virtualidad? Partimos de la premisa de que solo podemos advertir la presencia a partir de sus efectos: *efectos de presencia* más allá de las cercanías o lejanías físicas” (Zelmanovich, 2018, p. 1). Así, más allá de las distancias físicas, es posible construir y darles forma a nuestras presencias en la virtualidad a partir del trabajo que realicemos en las aulas virtuales. ¿Qué sentido tiene hoy leer este mapa de formas de estar y hacerse presentes? Retomando la idea de la autora, ¿qué efectos de presencia tienen sentido hoy si recapitulamos, “reciclamos” y revisamos lo dado, lo pensado, lo actuado y lo escrito en tiempos de pandemia?

F. Bárcena Orbe (2013) lo plantea de esta manera: “Estar presentes en lo que nos pasa en un escenario educativo, como maestros o aprendices, como profesores o alumnos, supone poner en juego la atención y producir nuestra propia visibilidad en lo que hacemos y en lo que pensamos” (p. 27). ¿Cómo se construyeron las presencias docentes y estudiantiles en las aulas virtuales en esos momentos?

A modo de anticipación, podemos decir que para las/os estudiantes producir presencia significó modificar las disposiciones para el aprendizaje, incluir nuevas dinámicas de estudio, valerse de estrategias viables y que tuvieran un sentido para el estudio en casa. El *estudiantar* (G. Fenstermacher en Camilloni *et al.*, 2007, p. 127), término que alude al conjunto de actividades y tareas realizadas por lxs estudiantes para aprender y que les permite desarrollar autonomía en su proceso de estudio, se realizó bajo formas específicas vinculadas al espacio y tiempo que se atravesaba: ensayos, tentativas, tropiezos junto a las ayudas, la solidaridad y modos de socialización signados por la virtualidad, mencionados en el apartado anterior.

En relación con lxs docentes, una cuestión que advertimos acerca de los procesos de escritura de las clases fue la *visibilidad* que supuso recolocar en la plataforma E-ducativa las decisiones de enseñanza que, habitualmente, acontecían en las interacciones del aula física, a “puertas cerradas”. Implicó *hacer disponibles* estas decisiones para las/os estudiantes, y por lo tanto, la necesidad de *explicitarlas* por parte de cada docente, pero también dejarlas *expuestas* para quienes operaban como administradores del entorno virtual y para

directivas/os. Además supuso *prestar atención a la escritura* de las clases y pensarlas en el entorno de una plataforma virtual. La intención de organizar situaciones de aprendizaje para lxs estudiantes y explicitar tales decisiones en la “materialidad” de la escritura del aula virtual como objetivación del pensamiento permite a lxs docentes hacerse presentes. Visibilizar, estar atentxs y pensar en lo que se hace (escribir en sus diferentes modalidades) como condición para producir presencia.

De acuerdo con Hans Ulrich Gumbrecht (2009), lo que es o está “presente”, en su más simple acepción, es lo que “tenemos delante y podemos ver” (*praeessere*), esto es, lo que es tangible, corporalmente incluso. *Producir (producere) la presencia es “llevar hacia delante”, “empujar hacia delante”, algo así como hacer nacer, llevar, crear, hacer aparecer algo: producir la presencia o tornar visible algo en el mundo.* (Bárcena Orbe, 2013, p. 28; cursivas nuestras)

Comprendemos, entonces, que la presencia supone un acto creativo, de generación o visibilización, e implica también movimiento, un acto “hacia adelante”. En el proceso de análisis de entrevistas, pudimos rescatar al menos tres *efectos de presencia*, que abren un sentido singular según quienes sean lxs participantes que la producen: “soltarse de la mano”; “de insistencias y persistencias”; “atención a las desigualdades”.

C.3.1 Soltarse de la mano

En este apartado, compartimos escenas recuperadas de las entrevistas en las que puede observarse que hay una construcción que permite a las/os estudiantes “soltarse de la mano”:

... la autoridad del maestro se sustenta en la autoridad del pasado mismo. El maestro se alía con ese pasado, pero se coloca detrás del discípulo para empujarle hacia adelante, en la dirección de sí mismo. No le construye el puente por el que ha de caminar, pero, sin dejarlo solo, lo acompañará animándolo a que se suelte de la mano. *Soltarlo de la mano quiere decir convocarlo a hacerse él mismo* (el discípulo) *presente en lo que hace en la lectura, en la escritura, en lo que sea que se esté haciendo.* (Bárcenas, 2021, p. 8; cursivas nuestras)

Las/os estudiantes son convocados hacia adelante por las decisiones de sus docentes, pero también debido a iniciativas propias. Entre estudiantes, y como ya lo decíamos antes, predominó la reivindicación del trabajo entre pares y el apoyo grupal recibido: “...aprendimos a ayudarnos entre nosotros, nos conectábamos por meet hasta la una a.m. y nos ayudábamos, por ejemplo un meet de diez minutos para que un compañero me explique Física y ¡aprendimos todos!” (Estudiantes 2, comunicación personal, 21 octubre 2022).

En las videollamadas autogestionadas, como en los grupos de WhatsApp, fueron fundamentales las múltiples formas de escritura y presencia que admiten y favorecen esas

plataformas (escritura en los chat, habla a través de audios, compartir videos y emociones a través de stickers o emojis). En las entrevistas, las/os estudiantes comentan que en sus hogares fueron muchos quienes compartían los recursos tecnológicos: computadora y wifi usados en simultáneo por diferentes personas que estudian y trabajan en el mismo espacio. Estos relatos parecen indicar que fueron aprendiendo algunas claves específicas del entorno virtual que, para ellas/os, eran desconocidas en la presencialidad: “Yo encontré en la virtualidad mucho apoyo, *cuando empecé a descubrir la virtualidad*” (Estudiantes 1, comunicación personal, 20 octubre 2022; cursivas nuestras).

La generación de nuevas disposiciones para vincularse con los contenidos o la mejora de las que ya se tenían, fue algo que promovió el contexto virtual y el diseño didáctico pensado por el/la docente en dicho escenario: “...ahí tuvimos que utilizar distintos programas y (...) por ejemplo, yo armé un juego interactivo (...) Conocimos (...) nos animamos ...” (Estudiantes 1, comunicación personal, 20 octubre 2022). Todo lo anterior significó aprender en plazos cortos de tiempos, con la sobrecarga de actividades, y la intensidad que supone la comunicación en espacios domésticos y con recursos compartidos:

...donde teníamos un grupo familiar de diferentes edades que teníamos una sola computadora en casa (...) Yo el profesorado, mi hijo un profesor de educación física, mi hija terminando sexto año del secundario, y mi hijo más chico en el primer año del secundario, es como que era una organización para hacer trabajos virtuales para no atrasarnos. (Estudiantes 1, comunicación personal, 20 octubre 2022)

Acerca de este efecto de la presencia que denominamos “soltarse de la mano”, lxs estudiantes se hicieron presentes en su tiempo, resolvieron ayudarse y acompañarse, aprendieron del entorno y sus características, descubrieron la virtualidad y reconocieron las claves para saber estudiar en un tiempo apresurado, generando disposiciones en la domesticación de lo escolar (Dussel, 2020) y ensayando nuevas formas de *estudiantar*.

C.3.2 De insistencias y persistencias

En segundo lugar, la presencia de lxs docentes y sus efectos, “de insistencias y persistencias”. Entre docentes, la preocupación por las presencias estuvo dada por las *formas inventadas* para intentar “llegar a lxs estudiantes”, hacerse entender en las propuestas de clase y en los desarrollos conceptuales en un escenario virtual. Sabemos que las formas elegidas para enseñar un contenido alteran dicho contenido agregándole “nuevos sentidos” (Edwards, 1993). Las/os docentes entrevistadas/os relatan sus pesares, inquietudes, malestares, también sus decisiones e invenciones para producir presencia. Un docente señala:

“...la premisa mía siempre es esto (...) entender las reglas de juego, porque si todos las entendemos, todos jugamos el mismo juego, pero el problema era establecer las reglas de juego en este nuevo sistema educativo” (Docente 1, comunicación personal, 07 julio 2022).

El docente pone de manifiesto en sus palabras la necesidad de “cerrar la puerta”⁴ y poner la atención en ciertas cuestiones que son materia de estudio en su unidad curricular, y que serán atendidas no de cualquier manera, sino en función de ciertas reglas que todos puedan reconocer, aprender y compartir para que sea posible poner en común y mantener algún tipo de conversación sobre los temas a enseñar y aprender. Lo que en la presencialidad quizá se daba por sentado, aquí era necesario comenzar a instaurarlo, *insistir* en formas y prácticas que permitieran establecer el “mismo juego”: “...acá era todo nuevo, yo iba a tener no solamente que cargar el aula (...) tenía que acostumbrar y enseñarles a los estudiantes cómo usar esa aula virtual inclusive” (Docente 1, comunicación personal, 07 julio 2022). La propuesta que rescatamos aquí es la de un docente que identifica lo que *persiste* de su labor, aun cuando casi todo se ha modificado: una conversación en común que se sostiene en otras coordenadas.

Otro docente entrevistado nos permite asomarnos a lo que faltaba en esa emergencia que estábamos atravesando, y la manera que ideó para suplirlo:

Lo primero que se me vino a la cabeza es cómo se hace un proceso de aprendizaje sin la explicación docente, eso fue lo primero que se me vino a la cabeza. Porque digo cómo se lleva adelante sin que estemos nosotros explicando los temas... ¿cómo hacés? Entonces se implementó realizar tareas, hacer las lecturas, pero sin la presencia del docente. ¿Cómo lo hacés? Eso fue lo primero que me planteé. (...) no tenía ni idea cómo armar un canal de YouTube, me ayudó un sobrino de 13 años, bueno entonces ¡eso!, fui armando... Lo primero que armé fue de 13 minutos y lo mandé por el drive (...) ¡Véanme, acá estoy!, Véanme ustedes, estoy aquí, estamos aquí, véanme, intentando no sé... (Docente 5, comunicación personal, 04 julio 2022)

Nos permitimos la extensión del extracto de la entrevista, ya que nos remite a ese “esperando no se sabe qué” del oficio docente (Larrosa, 2019). Este fragmento es una “muestra” que describe las “insistencias y persistencias” de quien enseña. El docente entrevistado problematiza la posible “ausencia” de la explicación del docente, expresa su desazón y los aprendizajes que él realiza en un comienzo a partir de las nuevas condiciones de enseñanza. También habla de “...esa especie de espera desesperada de que algo acontezca, esa idea de

⁴ No es la primera referencia que realizamos sobre las puertas cerradas del aula. Sobre el aula escolar, Jorge Larrosa expresa: “Es un lugar cerrado (el aula comienza cuando se cierra la puerta) el lugar de la atención compartida (el aula comienza cuando el profesor llama la atención de todos hacia alguna cosa), el lugar de la voz y de la presencia...” (2019, p. 36). La idea que usamos de “cerrar la puerta”, entonces, es metafórica, pero vale para reflexionar sobre lo que hubo que hacer y escribir en las aulas virtuales para estar habilitados a “comenzar la clase”.

que el profesor no persigue resultados sino que provoca efectos, y que esos efectos son siempre imprevisibles e inesperados” (Larrosa, 2019, p. 25).

Esa apelación a que lo vean, esa voluntad de hacerse disponible, de intentar sin tener en claro el resultado, da cuenta de la invención, del insistir. Ante la posible ausencia de la explicación docente, el profesor se hizo presente mediante la producción de clases grabadas. En las clases con sus videos incrustados el docente combinó gestos, oralidad y la manipulación de objetos (libros y gráficos que elaboró para acompañar la explicación). Sumó a ello la escritura antes y después del video dentro del aula virtual, para presentar y dar contexto a la clase grabada y establecer relaciones con los temas del programa de la unidad curricular.

Una docente entrevistada relata su proceso inicial en la pandemia:

...había abierto un foro de consultas, por ejemplo, que no funcionó. No aparecían consultas y si aparecían después me decían (...) que no sabían dónde estaba la respuesta. Bueno, entonces para las consultas de mensajería, el uno a uno de la mensajería. O también los mensajes grupales o colectivos, cualquiera de las formas según el tipo de información (...) Después otra cosa que armé... yo armo agendas de la semana, además de la Hoja de ruta, bueno, esas agendas semanales yo las mandaba por la mensajería, pero me pasaba que para abrir esa agenda tenían que entrar al aula. Y no ingresaban. Entonces empecé a usar las noticias porque la noticia te tira la notificación y el contenido de la noticia en el cuerpo del mail. Entonces, dije: si yo quiero que todos accedan, tengo que hacer ese movimiento, lo hice. Lo que me empezó a pasar es que a veces me llegaban al correo mío, a mi gmail, algunas preguntas sobre la agenda por fuera del aula. Pero bueno, las fui encauzando y les fui diciendo que si tenían preguntas sobre la noticia que las concentráramos en las preguntas del aula... (Docente 4, comunicación personal, 08 septiembre 2022)

Nuevamente nos detenemos en extenso en esta cita porque permite mostrar un proceso de intercambios, las reflexiones de la docente en relación con las condiciones de lectura de lo enviado, lo que la plataforma permite y la atención a los movimientos y las presencias de las/os estudiantes.

Como hemos mostrado, entre las/os docentes hubo reflexiones sistemáticas en torno a las formas (el cómo escribir, cómo iniciar una publicación o un mensaje en el aula, cómo terminarlo), también en torno a los lenguajes utilizados, ya que la escritura textual fue una de las formas predominantes, pero para nada la única: la producción de explicaciones conceptuales grabadas asincrónicamente y luego compartidas, o de videollamadas sincrónicas que quedaban guardadas en el aula para su revisionado, fueron estrategias más comunes hacia la segunda y tercera etapa. En este sentido, entre estudiantes valoraron especialmente los encuentros por videollamada con docentes que “descontracturaron” esas instancias, que además les hicieron reír, que fueron divertidos y les hicieron pensar en otra cosa durante la clase (incluso cuando sus aulas dentro del campus virtual estaban vacías): en

estos casos, la dimensión estricta del contacto y las formas de lo lúdico aparecieron como fundamentales.

Una cuestión que cabe pensar para cerrar este apartado tiene que ver con la diversidad de formas de la presencia que pusieron / pusimos en juego las/os docentes, y por lo tanto, la diversidad (¿excesiva?) de invitaciones que fueron extendidas a las/os estudiantes.

C.3.3 Atención a las desigualdades

Por último, la tercera forma de presencia y sus efectos, la presencia institucional, la hemos resumido como “atención a las desigualdades”. Ya mencionamos previamente estas decisiones y deseamos resaltar aquí las diversas maneras en que el personal directivo y el equipo de trabajo del IFD estuvieron a disposición, preguntando e intentando resolver diferentes situaciones personales de estudiantes pero también de docentes: estudiantes que se acercaron a la institución para recibir una de las *netbooks* que se encontraban ociosas para conectarse y avanzar con su estudio; quienes recibieron correos y mensajes con palabras de aliento siempre presentes ante situaciones adversas, así como la comprensión cabal de situaciones que ameritaron un acompañamiento para regularizar y luego aprobar las instancias de cursado.

En relación con las/os docentes, sumado a lo anterior, se valoraron las instancias de encuentros virtuales de formación sobre herramientas del aula virtual, que favorecieron el trabajo y la construcción de propuestas de enseñanza. Entendiendo que los puntos de partida de cada docente no eran iguales, se les acompañó en el acceso a las aulas virtuales y se promovió el apoyo entre pares, desde aquellas/os con recorridos más prolíficos en lo virtual hacia quienes contaban con menos experiencia...

C.4 Escribir en las prácticas educativas en las aulas virtuales y en la docencia

Como decíamos, la escritura que nos convocó incluyó las dificultades de escribir en entornos digitales sumadas a la finalidad de promover procesos de enseñanza. Además, esto involucró no sólo escribir un texto atendiendo al código lingüístico, sino también realizar composiciones digitales que atienden a múltiples lenguajes y modos semióticos (Godoy, 2020, p. 20). Los docentes entrevistados expusieron que, en la primera etapa, la escritura de clases supuso “ensayar” e inventar nuevas formas de poner a disposición determinados objetos culturales en el contexto de las aulas virtuales.

C.4.1 El punto de partida: la escritura bricolaje

Frente a la pregunta por el momento inicial de escritura de las clases, advertimos que los profesores recurrieron a escrituras propias realizadas en otro tiempo y a los materiales disponibles en sus repertorios, que seleccionaron por su valor pedagógico y disciplinar. A propósito de la pregunta por la primera etapa, uno de ellos comenta:

...intentamos acercarlos un primer trabajo en donde elegimos un material que (...) era bastante didáctico para acompañar ese primer momento (...) también un texto de Davini y me acuerdo de una introducción más bien tratando de contextualizar la consigna, y también una pequeña presentación a través de una editorial de Darío Sandrone que hacía referencia a la Educación Tecnológica. (Docente 3, comunicación personal, 17 agosto 2022)

Otra de las docentes cuenta que al momento de empezar recurrió a distintos materiales pedagógicos producidos por ella:

...acá hemos tenido en otro momento histórico la elaboración de unos módulos.⁵ Lo que significaba, bueno, que uno tenía como armadito un recorrido (...) a ver esta clase, y empezás a darle vuelta para recuperar el escrito que en realidad después termina siendo algo totalmente diferente del original, pero que bueno, es el puntapié quizás en lo que uno ya tiene. Sacaba cosas de un lado, de otro (...) En realidad algunas cosas ya las traía por otro trabajo. Entonces, editaba imágenes, usaba distintas aplicaciones, ahí armaba cosas... Algo de lo que tenía y algo que iba armando ahí porque, como te digo, era para este grupo, en este contexto. (Docente 2, comunicación personal, 13 septiembre 2022)

En el inicio, la escritura supuso componer textos a partir de lo disponible en el archivo personal y recuperar el saber pedagógico acumulado durante la trayectoria laboral-profesional. Acciones como releer lo escrito, considerar nuevas ideas, editar, reorganizar bloques, párrafos o frases nos hacen pensar en una escritura que se parece al bricolaje y al montaje para la creación de un texto situado.

Nos interesa destacar de esta primera etapa que la escritura no se produjo desde cero, no sólo porque había experiencias docentes previas, lógicamente, sino porque había incluso textos producidos previamente de los cuales echar mano. Se escribió de esa manera: componiendo fragmentos para producir piezas nuevas, destinadas a esas/os estudiantes que esperaban en sus hogares, en situación de pandemia.

C.4.2 Decisiones en el proceso de escritura

La pregunta por las formas de escribir clases para el contexto de aulas virtuales derivó en relatos que dan cuenta de múltiples decisiones, principalmente de orden pedagógico-didáctico y comunicacionales. Se trató de escrituras situadas tanto debido a las condiciones

⁵ Con el término “módulos” la docente hace referencia al material pedagógico producido por un equipo de profesoras de la institución que llevaban el título de *Itinerarios*. Esos textos reunían gran parte del recorrido didáctico que se proponía en las unidades curriculares de la Formación Pedagógica para profesionales y técnicos superiores, desarrollada en la misma institución.

de ASPO y DiSPO de docentes y estudiantes, como a los entornos en los que se dispondrían, los cronogramas reajustados y las limitaciones técnicas de conexión; por tanto, implicaron un proceso, una serie de acciones y condiciones: selección, recortes, un tiempo y un espacio, cierta disponibilidad y disposición para concretarlo. En consonancia con lo que señalamos en el apartado anterior acerca de la escritura bricolaje, una de las profesoras reconoce que sus decisiones tienen origen en la propia experiencia como docente:

Creo que esto tiene mucho que ver con mi forma de escribir en todos los ámbitos de enseñanza: la pregunta como invitación a pensar, la necesidad del inicio, el desarrollo y la síntesis, la contextualización de los recursos, todo eso es algo que yo hago en la oralidad pero también me interesa dejarlo por escrito. En esa escritura, que haya lugar para les otros, para mi voz, que se pueda distinguir cuándo estoy explicando... cómo organizar eso en subtítulos... (Docente 4, comunicación personal, 08 septiembre 2022)

La misma docente continúa describiendo el propio proceso a través de una minuciosa reconstrucción de sus decisiones y señala que, junto a su compañera de la otra división, optaron por la estrategia de “jugar con la palabra”:

...los títulos tienen que involucrar a los otros (...) Lo que tenía que ver con los nombres formales de los ejes los sostuvimos, para tener una coherencia entre lo que estaba en el programa y lo que estaba en el aula. Y como a las dos nos gusta jugar con lo literario, lo humorístico, pensamos cómo lo hacíamos entrar (...) Que anticipara algo de lo que se iba a trabajar, jugamos con todos los títulos. Y al interior del cuaderno de clase había formas y títulos que se repetían, por ejemplo, “a modo de introducción”, “a modo de cierre y de síntesis”, para tener una referencia y una continuidad, que esa era la preocupación más grande que teníamos. (Docente 4, comunicación personal, 08 septiembre 2022)

A modo de ejemplos de lo que menciona en este fragmento: para cada tópico de la sección *Presentación*, la docente elaboró títulos en un género dialógico, por ejemplo: *Y entonces profe... ¿De qué se trata este espacio?* Simulan interrogantes que se le podrían presentar a las/os estudiantes de una propuesta en la instancia inicial de una materia. El título de otro tópico hace referencia a lo que una docente podría explicar en esa misma situación: *¿Qué recursos vamos a usar y en qué casos?* Para la sección *Actividad*, el estilo de escritura sigue la misma línea; los diferentes títulos reflejan interrogantes que pueden surgir a los lectores de ese texto: *Para orientarnos en la escritura del registro... ¿Me mostrás un ejemplo?, Recapitulando, entonces... ¿qué hay que hacer? ¿A dónde y cuándo hay que hacerlo?*

Otro aspecto que resulta relevante en relación con el proceso de escritura realizado por los docentes tiene que ver con las condiciones de tiempo y espacio para hacerlo. Tal es el caso de lo que expresa una de las profesoras:

Me encantaba. Me llevaba un montón de tiempo. Lo tenía que hacer a la noche, cuando no sonaba el timbre, el teléfono, porque si no me cuesta mucho. Porque tengo que tener un nivel de abstracción de la

realidad circundante tal para poder escribir un texto con sentido, que me lleva un tiempo terrible (...) No es una actividad que vos la puedas hacer con otra cosa o que puedas hacer dos cosas a la vez. (Docente 2, comunicación personal, 13 septiembre 2022)

En este fragmento, puede leerse el trabajo de la escritura, el tiempo que insume y las condiciones que demanda. No se puede escribir una clase en cualquier momento, de cualquier manera, en cualquier espacio. Para quienes pudieron escribir sus clases de manera más extensa, ese proceso involucró una problematización sobre la propia escritura, y más para aulas virtuales. También significó producir materiales que han podido ser recuperados en la actualidad, en la modalidad combinada...

C.4.3 La escritura como oportunidad para la reinención

En cuanto a la valoración que hacen los docentes del proceso realizado, algunos señalan que la escritura constituyó una posibilidad o una oportunidad para sistematizar, en clave de clases, muchas propuestas, recursos y lecturas que venían realizando en la institución o en otros espacios:

A mí me gusta mucho escribir las clases, me parece que es una oportunidad para revisar las decisiones que una toma, rever qué le parece más adecuado o no en una instancia. Como es una comunicación más diferida todo el tiempo, es ¿cómo hacemos a los otros presentes? ¿cómo construimos la propia voz y cómo articulamos ahí adentro? (Docente 4, comunicación personal, 08 septiembre 2022)

En otro caso, una entrevistada alude a una especie de conversación con otras voces presentes en su escritura: “Es lindo porque entrás en diálogo con los autores, con lo que leíste, con lo que produjiste en otro tiempo. Y decís “Mirá esto que decía yo acá”. Y entrás en diálogo con eso” (Docente 2, comunicación personal, 13 septiembre 2022). Este ítem es relevante en tanto muestra una actitud reflexiva y la objetivación del propio proceso de reinención. En este sentido, permite que el docente reponga su propia voz en las decisiones más pequeñas y en las más globales, en tanto autor de escrituras pedagógicas: qué autores recupera, con quiénes los hace dialogar y para qué, a través de qué recursos y en qué orden, qué actividades les propone a sus estudiantes...

Decimos escrituras y pensamos en formas amplias de producción discursiva, como las que hemos mencionado antes y otras: la utilización de diferentes secciones y herramientas del aula, que implicaron una reflexión sobre cómo utilizarlas y qué contenidos se adecuaban mejor a cada una, por ejemplo, mensajes enviados a través de la sección Noticias o de Mensajería interna; la puesta a disposición de consignas y de enlaces a otros entornos como archivos colectivos compartidos en la nube o en murales digitales; la revisión de las

consignas para el trabajo en Foros, desde la extensión de las publicaciones hasta el tipo de actividad que se les propone para favorecer la lectura mutua sin agotar el recurso; los videos grabados y subidos a cuentas personales de YouTube; archivos sonoros de presentación de consignas; fragmentos de películas seleccionados e incrustados en una clase, y todo esto en un único espacio: el aula virtual.

La articulación de estos elementos presentes en la clase –oralidad, escritura e imagen– fue indicio de la invención docente para comunicar y transmitir los contenidos durante el 2020. Se “inventaron” textos complejos para mediar entre los contenidos y los/as estudiantes, con el objetivo de re-presentar el contenido de la materia, esto es, re-colocar lo enseñado previamente en la presencialidad en un contexto virtual, con las intervenciones didácticas y operaciones discursivas que esto implica.

D. Reflexiones finales

En este artículo, hemos presentado características generales de la investigación que le dio origen y financiamiento, así como sus rasgos conceptuales centrales. Hemos socializado algunas estrategias utilizadas por docentes y estudiantes para el trabajo en 2020 durante las restricciones derivadas de la pandemia; las formas de las presencias en entornos virtuales de estudiantes (Soltarse de la mano); de docentes (De insistencias y persistencias) e institucionales (Atención a las desigualdades); así como algunas características de las escrituras realizadas en las aulas virtuales: las producciones de tipo bricolaje, las múltiples decisiones que orientaron estas producciones y la oportunidad de reinención que trajeron consigo.

Si el oficio docente es una práctica que se construye en los sedimentos generados a partir de las prácticas de otras/os (Alliaud, 2017), en las huellas que dejan otras experiencias educativas, el trabajo de análisis que hicimos de lo escrito por docentes es una forma de construir conocimiento para y desde la formación docente. Hemos recuperado lo pensado y lo hecho sin que las condiciones excepcionales de 2020 opaquen lo inherente al oficio, que es, parafraseando a Larrosa, la persistencia de creer que aún hay un mundo que compartir y la insistencia de enseñar alguna cosa.

Entendemos que estos resultados compartidos tienen un valor: pasado un tiempo de la pandemia, y en un momento que nos encuentra enseñando en modalidad combinada, nos interesa reconocer las estrategias utilizadas y en juego aún hoy, las formas de nuestras presencias y sus efectos (lo nuevo, lo creado, lo actuado), así como las características de las escrituras docentes en entornos virtuales, para reconocer que lo hecho forma parte de nuestro

acervo de saberes y que está vigente en la forma de aprendizajes y producciones que podemos convocar para resolver desafíos de trabajo.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Bárcena Orbe, F. (2013). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 25-57.
- Bárcena Orbe, F. (2021). *El sabor de una magdalena. Sobre la inquietante presencia en la relación pedagógica. Aportes para el debate educativo publicaciones*. ICIEC-UEPC.
- Bazerman, Ch. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, G. (2019). Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (72), 71-79.
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, 12(26). FLACSO.
- Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Da Porta, E., y Tabachnik, S. (2019). Escrituras virtuales y subjetivación. Los nuevos escribientes de la red. *Heterotopías*, 2(3), 25-35.
- Da Porta, E. y Plaza Schaefer, V. (2021). *Recorridos didácticos en entornos virtuales. Aportes para repensar las propuestas de enseñanza en la educación universitaria*. ADIUC.
- De Luca, M. P. (2021). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. En M. Bas Vilizzio; H. Camacho; D. Carabantes Alarcón; M. P. De Luca; I. Dussel *et al.* (Eds.), *Educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.
- Centro de Escritura. Cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos (2020). *Aportes para reformular nuestras propuestas de enseñanza desde la presencialidad hacia la virtualidad*. FCC, UNC.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15.
- Edelstein, G. (2021). Documento 4. Aula y Clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial. Taller de Análisis Didáctico de las Prácticas de la Enseñanza. *Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. UNC.

- Edwards, V. (1993). *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. FCE.
- Godoy, L. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün*, (4), 1-30.
- González, N. (2022). Aspectos tecnológicos de la educación virtual en la universidad pública. Desde la pandemia pensando en la pospandemia. En V. Meirovich y A. Pujol (Coords.), *El trabajo docente en creación* (pp. 181-196). ADIUC.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Norma.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México. FCE.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Moreiras, D. A. (2015). Multimodalidad y educación de jóvenes y adultos: enfoque teórico y semiótica. En H. Ponce de la Fuente y M. T. Dalmasso (Eds.), *Trayectos teóricos en Semiótica*. Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Moreiras, D. A. (2019). Qué definiciones de lenguaje para qué procesos de comunicación. *Revista EFI*, 5(9), 60-67. Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Moreiras, D. y Castagno, F. (2020). Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la Comunicación Social. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 22(89), 167-186.
- Moreiras, D. A. (en prensa). Análisis de aulas virtuales. Modelo y resultados de un estudio en caso. *Itinerarios educativos*.
- Moreiras, D. A.; Rosa, M. E. y Rojas, S. (2023). Escritura en aulas virtuales. Un modelo posible para su estudio desde el análisis del discurso. *XI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas*. FFyH, UNC.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Pedrazzini, A.; Scheuer, N. y Vazquez, L. (2020) Repensar la alfabetización a partir de la multimodalidad. Aproximaciones interdisciplinarias y multiculturales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 89, 11-19.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Gedisa.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Xarles i Jubany, G. y Martínez Samper, P. (2020). Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la covid-19. *Análisis Carolina*, 32, 1-12.

Zelmanovich, P. (2018) Efectos de presencia en la virtualidad. *III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*. FLACSO.