

Enseñar en la universidad. Pandemia... y después

Mariana Maggio

Universidad de Buenos Aires, Argentina

marianabmaggio@hotmail.com

Recibido: 12/12/2020

Primera evaluación: 10/01/2021

Aceptado: 30/03/2021

Resumen

El trabajo se encuadra en la perspectiva denominada didáctica en vivo que busca alterar los enfoques clásicos en las prácticas de la enseñanza a partir de un proceso de reinención que se inicia con el reconocimiento de las tendencias culturales. Este marco se pone en juego en el análisis del proceso de aceleración de la digitalización que se produjo en las universidades a partir del cierre de los edificios físicos y la suspensión de las clases presenciales por la pandemia de Covid-19. Se identifican fases que tuvieron lugar en 2020 y la consolidación de algunos rasgos pedagógico-didácticos en 2021. En la comprensión de que la alteración de ciertas condiciones instituidas como efecto de la pandemia no están dando lugar a procesos de rediseño enfocados en los modos contemporáneos de construcción del conocimiento, se introducen algunas dimensiones para imaginar prácticas de la enseñanza contemporáneas, relevantes e inclusivas como parte de la Universidad que emerjan de la crisis como motor de creación y transformación social.

Palabras clave: Universidad - Enseñanza – Tecnología

Teaching at university. Pandemic... and the day after

Abstract: The work is framed in the perspective called live didactics that seeks to alter the classical approaches in teaching practices from a process of reinvention that begins with the recognition of cultural trends. This framework is brought into play in the analysis of the process of acceleration of digitalization that occurred in universities after the closure of physical buildings and the suspension of face-to-face classes due to the Covid-19 pandemic. Phases that took place in 2020 and the consolidation of some pedagogical-didactic features in 2021 are identified. In the understanding that the alteration of certain conditions instituted as an effect of the pandemic are not giving rise to redesign processes focused on contemporary modes of knowledge construction, some dimensions are introduced to imagine contemporary, relevant and inclusive teaching practices as part of the University that emerge from the crisis as an engine of creation and social transformation.

Keywords: University – Teaching - Technology

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después.
Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.

Ensine na universidade. Pandemia... e depois

Resumo: O trabalho é enquadrado na perspectiva chamada didática ao vivo que procura alterar as abordagens clássicas nas práticas de ensino a partir de um processo de reinvenção que começa com o reconhecimento das tendências culturais. Esta estrutura é posta em jogo na análise do processo de aceleração da digitalização que ocorreu nas universidades após o fechamento dos edifícios físicos e a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19. São identificadas as fases que ocorreram em 2020 e a consolidação de algumas características pedagógico-didáticas em 2021. No entendimento de que a alteração de certas condições instituídas como efeito da pandemia não estão levando a processos de redesenho focalizados em modos contemporâneos de construção do conhecimento, algumas dimensões são introduzidas para imaginar práticas de ensino contemporâneas, relevantes e inclusivas como parte da Universidade que emergem da crise como um motor de criação e transformação social.

Palavras-chave: Universidade - Ensino - Tecnologia

Introducción

El presente trabajo toma como punto de partida las construcciones teóricas que realizamos en la última década sobre las prácticas de la enseñanza en el Nivel Superior, a partir de trabajos de investigación que incluyen diseños experimentales en nuestras propuestas de enseñanza en el grado y en el posgrado. Esos desarrollos se articulan bajo el marco de lo que denominamos didáctica en vivo (Maggio, 2018), un encuadre teórico metodológico que nos permite realizar actualizaciones de las prácticas de la enseñanza a partir de la puesta en juego de las tendencias culturales emergentes, en un ciclo constante de identificación de estas, diseño, documentación, análisis reconstructivo y rediseño. Se trata de un abordaje que busca interpelar los modelos didácticos clásicos que, más allá de esfuerzos puntuales por jaquearlos que realizan ciertas instituciones, equipos de cátedra o docentes individuales, siguen siendo hegemónicos. En ellos reconocemos rasgos tales como la centralidad del saber construido desplegado a través de la explicación, el sesgo aplicativo de las actividades y el carácter verificativo de las evaluaciones. Estos rasgos no son necesariamente interpelados por la adopción de soluciones tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de marzo de 2020 las instituciones educativas del Nivel Superior se vieron obligadas a replantear sus prácticas en el contexto de la pandemia de Covid-19. El cierre de los edificios atendiendo las regulaciones gubernamentales orientadas a la prevención de contagios produjo una suerte de conmoción (Maggio, 2020) que derivó en el diseño rápido de alternativas para sostener la continuidad de las propuestas pedagógicas. Más allá de las evidentes ventajas que tuvieron las instituciones, los equipos de trabajo y las y los docentes que habían adoptado de modo sistemático el uso de plataformas virtuales u otros entornos tecnológicos en sus prácticas de la enseñanza antes

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después.
Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.

de la pandemia, o que tenían experiencia en el desarrollo de propuestas de la modalidad a distancia, el efecto sorpresa alcanzó a la mayoría. No se trataba solo de ofrecer una propuesta de continuidad de los estudios sino de hacerlo en el marco de condiciones sociales y vitales con el alcance de una crisis profunda (Berardi, 2020; Carrión, 2020) que afectaba a toda la comunidad educativa. En este contexto también se hicieron evidentes las desigualdades en materia de inclusión digital que alcanzan a docentes y estudiantes universitarios. Las decisiones políticas que se orientaron a favorecer el acceso, tales como el no consumo de datos telefónicos por parte de los campus virtuales de las universidades nacionales¹, contribuyeron a atenuar situaciones que deben revisarse de modo estructural y a largo plazo para garantizar el derecho a la inclusión digital en el Nivel Superior, más allá de la pandemia.

Este artículo presenta un análisis de las prácticas de la enseñanza emergentes en la pandemia, sus fases y los rasgos didácticos que se van consolidando en el tiempo para proponer un marco que permita articular procesos de reinención en el contexto de una crisis global.

Los alcances del salto cultural de la pandemia para la enseñanza universitaria

Entre las prácticas de la enseñanza en la Universidad se cuentan, desde hace décadas, casos de rediseño. En los últimos años nos hemos concentrado en el estudio de aquellos ejemplos en los cuales las transformaciones de los modos de hacer clásicos son llevadas a cabo por colectivos (Lion y Maggio, 2019). Así pudimos reconocer aproximaciones holísticas que tensionan diferentes dimensiones de las prácticas, ya sea de modo continuo, por ciclos, o por un marcado corte en el tiempo que lleva a que haya un antes/después del rediseño. En estos casos los equipos, a través de sus propuestas, tensionan al interior de las instituciones ciertas condiciones que tienen que ver con el currículum, el tiempo, el espacio, la infraestructura y la vinculación de estos con las autoridades, como requisito para interpelar prácticas de sesgo clásico convertidas en rutina (Lion, Maggio, 2019, p. 20). Las alteraciones que se producen en el ámbito propio de estas prácticas se manifiestan como construcciones de conocimiento original, intervenciones de cara a la comunidad, integración de voces múltiples con perspectivas polifónicas y despliegue de redes y nuevos colectivos. Se trata de propuestas que ganan reputación, trascienden los límites de las aulas físicas para alcanzar la esfera de lo público y mejoran la retención de las y los estudiantes, pero cuya fuerza no se generaliza al interior de las instituciones más allá de los colectivos directamente involucrados en ellas.

Las políticas institucionales de apoyo a la innovación y a la formación docente tampoco parecen haber alcanzado para quebrar modos de hacer clásicos persistentes, expresiones cabales de la ciencia moderna en la Universidad. Entre las interpretaciones posibles, nos interesa recuperar el análisis de Baricco (2019):

¹ En el caso de Argentina, a través de un acuerdo llevado adelante entre el Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom) con el Ministerio de Educación Nacional. Fuente: Enacom.

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después.
Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.

la insurrección digital golpeaba de lleno el corazón de la cultura del siglo XX, desintegrando su principio fundamental: que el núcleo de la experiencia estaba sepultado en profundidad, que era accesible solo con el esfuerzo y gracias a la ayuda de algún sacerdote. La insurrección digital arrebató ese núcleo de las garras de la élite y lo hacía subir a la superficie. No lo destruía, no lo anulaba, no lo banalizaba, no lo simplificaba miserablemente: lo dejaba en libertad sobre la superficie del mundo (p.159).

Si esa revolución mental pone el conocimiento construido en las manos a través de los teléfonos celulares, ¿qué queda por hacer en las prácticas de la enseñanza en las universidades? Lo interesante es que la misma insurrección atravesó los modos en que se construye el conocimiento en los campos disciplinares lo cual queda reflejado en el quehacer de investigación de las y los académicos, aunque eso no lleve necesariamente a la formulación de alteraciones contemporáneas en el plano de las prácticas de la enseñanza que de este modo empiezan a quedar rodeadas por otras tendencias y objetos culturales que mutan. El estudiantado, que participa de estas, advierte el anacronismo creciente (Serres, 2013). Todo crujía, incluso antes de la pandemia.

La irrupción del Covid-19 y las formas de aislamiento totales o parciales y de distanciamiento social preventivo aceleran y profundizan tendencias culturales vinculadas a la digitalización en todos los ámbitos de la sociedad:

La paradoja es evidente: la biología -y no la tecnología- está acelerando la digitalización del mundo. Un virus que afecta a los cuerpos y que se transmite cara a cara o a través de la superficie de los objetos está multiplicando exponencialmente nuestra dependencia de los dispositivos. Un fenómeno biológico nos está hundiendo en la virtualidad. Si al ritmo del año pasado la transición digital se hubiera completado -digamos- en treinta o cuarenta años, es muy probable que tras la pandemia ese plazo se reduzca drásticamente (Carrión, 2020, p. 123).

En el confinamiento, la mayoría de las actividades sociales empezaron a desplegarse en la virtualidad, lo que abarca las relaciones interpersonales, el trabajo, el ocio y, por supuesto, la educación. Más allá de la ampliación del uso de ciertas plataformas específicas desde las dedicadas a la compra electrónica hasta los campus virtuales, se registran cambios de otro orden con la irrupción y la expansión de objetos culturales vagamente identificados (Carrión, 2020).

He escogido una visualización de datos, una campaña publicitaria, una lista de reproducción, un tuit/remix, un proyecto transmedia, una historia interactiva, un libro de artista, una webserie, un pódcast y una *story* de Instagram (...) Son muchas las características que unen esos objetos culturales: la más importante, su esencia, en acto o en potencia, pero siempre como objetivo, es la viralidad (Carrión, 2020, p. 41-42).

Estos fenómenos emergentes atraviesan la vida cotidiana y empiezan a penetrar los modos en que el conocimiento se construye y se difunde. Son abrazados por los adultos jóvenes que representan la mayoría de los estudiantes del Nivel Superior. Mientras que el campus virtual o el

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después.
Integración y Conocimiento, 10 (2), 203-217.

encuentro sincrónico pautado es el lugar “al que ir” del mismo modo que se va al edificio de la facultad en general para consumir conocimientos altamente seleccionados y procesados, las redes sociales son el ámbito en el que viven la mayor parte del día ya no solo consumiendo contenido sino produciéndolo, interviniéndolo y viralizándolo. La pandemia puede configurar un punto de inflexión en el que desde las prácticas de la enseñanza en la Universidad empiecen a reconocerse los fenómenos contemporáneos y a integrarse en los diseños o bien uno en el que se produzca un abismo de carácter cultural en el que las propuestas didácticas queden totalmente desconectadas de los sujetos de la educación y se profundicen formas preexistentes de expulsión del nivel (Maggio, 2018).

Al borde de la cornisa

En el primer semestre de 2021, la mayor parte de la vida universitaria transcurre en la virtualidad. Algunas unidades académicas pudieron articular instancias presenciales vinculadas a los espacios formativos de la práctica². Las propuestas virtuales se apoyan, en algunos casos, en la generalización del uso de los campus virtuales adoptados por las instituciones a partir de la década de 2000, los cuales se fueron actualizando a lo largo de los años. Los campus virtuales son parte de políticas institucionales de la Universidad, apoyadas a lo largo del tiempo con formación y asesoramiento a los equipos docentes³. En otros casos quedan a disposición de los equipos docentes que los adoptan como una alternativa posible entre otras no promovidas específicamente por las instituciones.

Los servicios de colaboración en torno de archivos compartidos cobraron fuerza en la última década, en algunos casos en el marco de acuerdo de las instituciones con las empresas y en otros a partir de usos definidos por el propio estudiantado. También los sistemas de mensajería instantánea de los servicios de redes sociales y, especialmente, WhatsApp empezaron a configurar espacios de intercambio informal. En todos estos casos se trata de alternativas que fueron sosteniendo el aprendizaje en colaboración más allá de que las prácticas de la enseñanza lo favorecieran a través de actividades consideradas grupales incluidas en el diseño didáctico. El estudiantado abrazó en la virtualidad su modo de acompañarse y sostenerse solidariamente antes de la pandemia, lo que evidencia una comprensión de la revolución mental (Baricco, 2019) que difiere del rezago de las instituciones y las prácticas de la enseñanza en esta materia. Con la pandemia se expanden y generalizan todas estas propuestas a la vez que se adoptan aceleradamente, como ya mencionamos, los sistemas de videollamadas⁴ que permiten generar encuentros sincrónicos.

Todas las soluciones conviven, incluso en los casos en que hay fuertes posiciones institucionales respecto de la adopción de plataformas integrales sin que esto signifique que estén

² En Argentina véanse las recomendaciones del Consejo Interuniversitario Nacional en su Declaración para el ciclo lectivo 2021 <https://www.cin.edu.ar/declaracion-del-cin-para-el-ciclo-lectivo-2021/>

³ Es muy interesante en este sentido el caso de la Universidad de la República de Uruguay y su plataforma ProEVA.

⁴ Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Jitsi, entre otros.

visibilizadas y articuladas virtuosamente. La presencia de equipos de asesoramiento pedagógico o de educación a distancia con trayectoria en las universidades o facultades resulta clave a la hora de apoyar a los equipos docentes en el diseño de propuestas integradas y coherentes de cara al estudiantado. Estas también se observan en los equipos que venían generando prácticas rediseñadas de modo sistemático.

En otro trabajo (Maggio, 2020) estudiamos las fases que se configuraron a partir de la mencionada conmoción que sobrevino al cierre de los edificios de las universidades. La primera fase se caracterizó por la preocupación por contar con aulas virtuales y, en ellas, propuestas centradas en poner a disposición materiales en diferentes formatos. La puesta a disposición no conlleva de por sí el diseño de una propuesta pedagógica potente, por el contrario, puede significar una ratificación del modelo clásico ahora “virtualizado” junto con el traslado de las responsabilidades de la enseñanza al estudiantado, bajo un esquema de autodidactismo discutido desde la década de 1990 (Litwin, 1994). Sin embargo, es posible reconocer por los menos dos aspectos que pueden resultar interesantes en perspectiva. El primero es la creación masiva de dichas aulas virtuales, incluso en aquellas instituciones en las que se alentaba su uso pero no necesariamente eran activadas por los equipos docentes. Así se asegura la generalización de un componente virtual para casi todas las instancias curriculares. El segundo es una cierta consonancia de esta fase con una tendencia cultural contemporánea, el consumo *on demand*, lo cual configura una bienvenida forma de acercamiento a los usos culturales de los adultos jóvenes. Cuando la propuesta se despliega en la virtualidad, las y los estudiantes pueden elegir su ritmo, su recorrido y sus redes para aprender, de la misma manera que lo hacen en el resto de sus actividades culturales cuando cuentan con acceso tecnológico.

Un efecto no buscado de esta fase de puesta a disposición es el exceso de lecturas, actividades e incluso evaluaciones que se generan en la consideración de que si el espacio virtual está creado entonces se puede “subir” casi todo. Este fue uno de los fenómenos emergentes durante la primera fase: cantidades excesivas de materiales puestos a disposición que generan saturación y pérdida de sentido.

La segunda fase, que en cierta medida buscó balancear la primera, se enfocó en los encuentros sincrónicos a través de sistemas de videoconferencias, con lo que se buscaba emular el aula presencial. El problema es que cuando lo logran, en general también lo hacen a partir de sus rasgos más clásicos: la figura del docente recupera el centro de la escena y en esa misma operación lo hace la explicación del saber previamente construido, que ocupa la mayor parte del tiempo sincrónico. Las ventanas a través de las cuales se asoman los participantes en la aplicación tecnológica elegida configuran la estética de la pandemia (Carrión, 2020) pero desde un punto de vista pedagógico nos retrotraen a la estética de la televisión educativa en la década de 1970 y su busto parlante. La experiencia se torna tensa y la preocupación de las y los estudiantes es si los encuentros quedan grabados lo cual exige preguntarse si por las características que cobra la propuesta no debió plantearse, a priori, como un video.

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después.
Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.

En ambos casos pareciera que la colaboración es la oportunidad perdida. Tanto en el abordaje de puesta a disposición como en el de sincronidad prima la transmisión de saber de uno a muchos que aprenden de modo individual, más allá de que eventualmente realicen algunas actividades grupales, en general marginales.

A partir de las experiencias llevadas adelante en estas fases durante el transcurso de 2020 y en la extensión mayoritaria de los cierres en 2021, hay ciertos rasgos que se van consolidando en las prácticas de la enseñanza universitarias que ocurren masivamente en la virtualidad⁵ y que recorreremos a continuación.

- Los programas de las materias, cursos y seminarios no reflejan modificaciones sustantivas en su formulación. Más allá de mencionar en sus componentes metodológicos referencias al contexto de implementación, resulta evidente el esfuerzo de reproducir abordajes propios de la enseñanza presencial.

“Para las instancias de trabajo teórico se ofrecerá material escrito (...) Las instancias de trabajos prácticos mantendrán tareas sincrónicas” (Facultad de Humanidades, 2021).

“Sesiones sincrónicas teórico-prácticas (...) en las que se integra la presentación de conceptos (...) Sesiones asincrónicas semanales de carácter teórico en las que a través de videos se despliegan los diferentes contenidos de la materia” (Facultad de Humanidades, 2021).

En estos ejemplos vemos el esfuerzo por trasladar un modo dado de abordar la práctica de la enseñanza a las posibilidades que ofrece la virtualidad, con énfasis en la distinción entre lo sincrónico y lo asincrónico en conexión con la distinción entre clases teóricas y prácticas. Además, en los programas analizados, no registramos cambios sustantivos en el modo en que se formulan los propósitos, los contenidos, los modos de seleccionar la bibliografía ni las propuestas evaluativas. Tampoco en su extensión ni en la inclusión explícita de temas vinculados con el contexto de pandemia.

- Las propuestas de enseñanza son presentadas en su mayoría en los campus virtuales, en donde se atiende a las posibilidades que ofrecen sus funcionalidades. El corpus teórico explicativo -que emula la explicación del docente en clase- se despliega como texto a través de los espacios centrales del campus o bien como documentos en general en formato PDF junto a la bibliografía de referencia, distribuida en el mismo formato. Como fenómeno propio de la pandemia se agregan en este punto las grabaciones de los eventos sincrónicos en forma de videos que también profundizan la trama

⁵ Se analizaron diez casos en el marco del trabajo de campo del proyecto “El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones” que dirijo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

explicativa. Los foros se presentan como el ámbito de interacciones pautadas o espacios de consulta. Los espacios de tarea y evaluación se usan como tales, lo cual aporta sistematización desde un punto de vista organizativo tanto para estudiantes como para docentes. En resumen, observamos en estos usos una cristalización del modelo clásico, semejante al que se daba en sus adopciones previas de la pandemia.

- La expansión de los encuentros sincrónicos en términos generales reproduce la centralidad del docente que explica el saber construido en las clases presenciales, con cualidades que se extreman por las características de las soluciones usadas. Se pierde el eventual movimiento que podía suceder en las aulas físicas favorecido por ciertas propuestas y se produce el fenómeno de las cámaras apagadas por parte de los estudiantes.

Ninguno de estos rasgos está dado a priori por las soluciones tecnológicas usadas, pero estas los impregnan cuando las propuestas no buscan explícitamente ponerlos en tensión, lo cual sucede solo de modo excepcional. Se agrega el hecho de que se opera bajo el supuesto de que el encuentro va a quedar grabado, lo cual incide notoriamente en la asistencia del estudiantado a su realización en vivo.

- El uso de plataformas más integrales, la articulación con aplicaciones de colaboración⁶ y la inclusión de servicios de redes sociales son caminos que parecen desarmar los límites marcados por los campus virtuales y los eventos sincrónicos a través de videollamadas. Estas posibilidades, especialmente cuando son combinadas (Brynjolfsson y McAfee, 2016) parecen dar mayor plasticidad y riqueza a las propuestas, aun cuando resulten menos estructuradas. Sin embargo, no son caminos que resulten evidentes a los equipos docentes y, por tanto, se dan en casos con experiencia en el rediseño de las prácticas de la enseñanza o porque son específicamente alentados y apoyados por instancias institucionales que tienen este propósito específico. Aun con la aceleración que se produjo en materia de adopción tecnológica en el transcurso de la pandemia, consideramos que siguen configurando casos excepcionales.

- El estudiantado por su parte, y más allá de las definiciones tecnológicas realizadas por las instituciones y los equipos docentes, profundiza la colaboración en las redes sociales que usa habitualmente a la vez que avanza sobre otras que se expanden durante la pandemia⁷. Esto da lugar a colaboraciones genuinas y, además, permite incluso evitar formas de control establecidas por las instituciones especialmente en relación con el control de la evaluación. En palabras de una asesora pedagógica:

⁶ Tales como Padlet, Mural.ly y Miro.

⁷ Por ejemplo, Twitch y Discord.

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después.
Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.

“Las actividades de aprendizaje concebidas para hacer de modo individual son abordadas en grupo, tanto en el aula física como desde cualquier entorno. En la medida en que hay teléfonos celulares a disposición los grupos espontáneos están funcionando y la tarea es parte del bien común. Nunca vi tanto trabajo colaborativo real como en los exámenes por Google Meet (...) Les envían formularios, con tiempo, tienen que resolverlos con cámara encendida para que el profesor «controle». Los chicos están conectados por Discord (...) en grupos, discuten, debaten las consignas, según la materia se apoyan más en fulano o mengana. Hay «especialistas» pero en mayor a menor medida todos aportan. Cuando las evaluaciones son individuales y orales, del mismo modo, en Discord ven la transmisión en vivo, escuchan al docente, ven su pizarra, analizan la pregunta, piensan rápido juntos las respuestas, el que rinde tiene la capacidad de entender esa solución rápido, porque también sabe, el saber es colectivo” (Asesora pedagógica en el Nivel Superior).

Todos estos rasgos dan cuenta de una inclusión efectiva (Maggio, 2012) de entornos virtuales y demás soluciones tecnológicas en las prácticas de la enseñanza del Nivel Superior que permiten llevar adelante la mayor parte de las propuestas formativas previstas en los planes de estudio. En tanto esto suceda y las condiciones de inclusión digital del estudiantado lo permitan, esto es la expresión de un derecho a la educación que se cumple, incluso en las complejas condiciones del contexto. Sin embargo, esto no significa que la digitalización acelerada esté dando lugar a prácticas reinventadas (Maggio, 2018) en sintonía con los modos contemporáneos en que el conocimiento se produce y difunde. Consideramos que el proceso de virtualización se da como espejo de las prácticas presenciales de la Universidad prepandemia, en las que la didáctica clásica seguía siendo hegemónica. Podríamos decir, a modo de hipótesis, que la celeridad producto de la conmoción que produjo el cierre de los edificios no generó un tiempo y espacio para la necesaria revisión de encuadres en procesos de diálogo y el consecuente rediseño de las propuestas pedagógico-didácticas.

En este sentido, sostenemos que las propuestas que se llevan adelante en 2021 están caminando por el borde de la cornisa. Suceden en la virtualidad y eso de por sí es un reconocimiento de la potencia del ultramundo (Baricco, 2019) pero no parecen capturar las posibilidades de rediseño que ofrecen las alteraciones que irrumpen con la pandemia. Si consideramos los programas, no se observan marcas evidentes en términos de una necesaria priorización curricular; la distinción moderna entre clases teóricas y prácticas se traslada a los entornos virtuales; las dimensiones del aula presencial son reproducidas en los campus y los eventos sincrónicos ratifican la centralidad de la explicación docente. El polo de mayor transformación parece estar dado por todas las formas de colaboración que se expanden entre el estudiantado a partir de la inmersión (Rose, 2011) en las plataformas culturales de tendencia.

Con este panorama pareciera que la vuelta a formas de presencialidad plena en la postpandemia corre el riesgo de replicar formas previas. En las anticipaciones que se formulan acerca

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después.
Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.

de una Universidad híbrida que habría llegado para quedarse, lo virtual puede ser marginal en relación con la construcción de conocimiento en lo que se convertiría rápidamente en una suerte de revolución frustrada.

Prácticas de la enseñanza con horizontes de transformación

La pandemia tiene un efecto acelerador de la digitalización, pero no necesariamente de transformación de las propuestas que dé cuenta de los modos en que se construye el conocimiento en la contemporaneidad. Las prácticas parecen seguir estando orientadas centralmente a la transmisión, comprensión y aplicación de los saberes construidos, incluso en aquellos casos en los que se dice optar por enfoques más centrados en las competencias o las habilidades. En este nudo es posible advertir, por ejemplo, que la función de docencia de la Universidad no logra capturar la fuerza y la relevancia desde las funciones de investigación y extensión, lo cual permitiría recuperar en el seno de la clase la producción de conocimiento original y la posibilidad de intervenir transformadoramente en la realidad.

Con un foco puesto en general hacia atrás, en el pasado lejano o cercano, la enseñanza universitaria busca dar cuenta del saber construido, el estado del arte que -más que nunca- a medida que las explicaciones se vierten en clase, se convierte en historia. Alterar esto no depende de generar usos más creativos de la tecnología en las prácticas de la enseñanza sino cambiar los propósitos de las prácticas de la enseñanza en la Universidad. En un mundo que podría haber iniciado su camino a la extinción (Berardi, 2020) se revela la urgencia de encarar un proyecto pedagógico didáctico diferente. Tal como señala De Alba (2020):

Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad. Una que sea capaz de atender las demandas, las inquietudes, los sueños y los corajes bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa; que reúna las voces que exigen erradicar las abismales desigualdades sociales y económicas, acabar con la pobreza, tener servicios de salud de calidad, escuchar, atender, asumir, abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz. El currículo, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas (p. 292-293).

Entendemos que este es el momento de la historia en el que es posible saltar hacia adelante: una Universidad encarnada en la complejidad de su tiempo, que se define como motor de transformación de cara a una sociedad más justa e inclusiva, lo cual se expresa en el plano de sus prácticas de la enseñanza. Con esta orientación de sentido, a continuación, proponemos una serie de

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después.
Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.

dimensiones que articuladas podrían conformar un marco interpretativo para la configuración de prácticas rediseñadas.

Minimalismo curricular

Los planes de estudios de las carreras en general tienen un acuerdo sobre los propósitos centrales y los contenidos mínimos a los que se llega a través de largos procesos de estudio y negociación. Estos se extienden considerablemente en la formulación de programas que, año a año, suelen seguir alargándose.

Una posición minimalista, que resista la extensión acumulativa, puede ser condición para un currículo que dé cuenta de aspectos centrales de las disciplinas (Perkins, 1995), relevantes en el momento de la historia en que se educa y actualizados continuamente. Además, libera tiempo de las clases para la construcción de desarrollos originales, habitualmente reservados a los trabajos de investigación.

Horizontes de transformación

Resulta urgente encontrar horizontes que den sentido a la formación superior de cara a la transformación de la sociedad desde una perspectiva de inclusión, justicia social, solidaridad y bienestar. No se trata de hacer meras declaraciones de principio sino de alentar expresiones concretas en torno de las cuales se construyen conocimientos y se desarrollan intervenciones que mejoran la vida de las comunidades⁸.

Al mismo tiempo, estos horizontes enmarcan la comprensión de los núcleos disciplinares que se abordan a medida que encaran problemas o proyectos y se construyen visiones, ideas o modalidades de intervención originales.

Producción

En una sociedad que genera conocimiento de modo más acelerado que en toda su historia, las prácticas de la enseñanza que tienen lugar en la Universidad deben formar al estudiantado para ser parte de esa producción, más que quedar acotadas a la comprensión, el análisis y la aplicación de los conocimientos y los métodos desarrollados previamente. La producción puede ser estructurante de las propuestas desde el inicio de las carreras universitarias y también desde el comienzo de cada materia, curso o seminario, como modo de control del sesgo meramente aplicativo que caracteriza la mayor parte de los procesos (Maggio, 2018).

⁸ Un ejemplo interesante es el llevado adelante por el TEC de Monterrey identificado como Modelo TEC21. Véase <https://tec.mx/es/modelo-tec21>

Las plataformas virtuales pueden no solo sostener la producción de modo sistemático sino también hacerla visible. Así, lo producido por el estudiantado puede ser objeto de análisis y reconocimiento por parte de los equipos docentes, como forma de evaluación más genuina que las habituales. También puede articularse a través del tiempo mediante la configuración de portfolios que las y los estudiantes pueden integrar a sus perfiles profesionales.

Colaboración

En tiempos en los que la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) es una marca de época, las prácticas de la enseñanza en la Universidad pueden alentarla en todas sus instancias curriculares. La producción es el marco en el que la colaboración se puede desplegar cabalmente en relación con un horizonte de transformación social. En este sentido, la producción va mucho más allá de aquella que puede llevar adelante un grupo de estudiantes al interior de una materia. Con horizontes complejos, la colaboración puede darse en articulaciones entre materias, carreras e instituciones, con especialistas de todos los campos y con otras organizaciones de la sociedad, local y global.

Las plataformas tecnológicas podrían estar fundamentalmente dedicadas a una colaboración que estructure los procesos de aprendizaje y promueva la formación de redes y comunidades investigativas y profesionales que se extiendan a lo largo del tiempo.

Codiseño

La configuración de prácticas de la enseñanza que abordan la realidad de manera compleja requiere de esfuerzos de codiseño al interior de las instituciones, especialmente por parte de los equipos docentes y de estos con la diversidad de organizaciones y actores que tenga sentido invitar en relación con los proyectos que se encaren.

El codiseño incluye también la participación del estudiantado que, al experimentar intensamente las tendencias culturales emergentes, puede aportar ideas renovadas y participar de modo activo en su implementación.

Experimentación

En la comprensión de que cada propuesta es única y debe ser concebida en tiempo presente (Maggio, 2012), que las tendencias culturales atravesadas por las tecnologías de la información y la comunicación mutan aceleradamente y aprovechando la dilución en la pandemia de ciertas condiciones limitantes de los procesos de rediseño tales como el espacio y el tiempo, se abre una ventana de oportunidad en relación con la experimentación de prácticas de la enseñanza radicalmente diferentes que integren rasgos inmersivos, lúdicos, performáticos y virales, por mencionar algunos de los que vale la pena explorar actualmente. El despliegue de las propuestas en los entornos virtuales favorece, por ejemplo, el diseño de recorridos de aprendizaje diversos en el que cada estudiante o grupo de estudiantes pueda realizar, por ejemplo, el que le resulte más significativo o relevante.

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después.
Integración y Conocimiento, 10 (2), 203–217.

Estas prácticas pueden ser documentadas, analizadas críticamente y reconstruidas como teoría para dar lugar a prácticas enriquecidas que a su vez atiendan a las nuevas tendencias y temas emergentes, en un proceso de experimentación que se vuelve continuo.

Ensamble

En todos los casos las propuestas con rasgos como los que mencionamos requieren ser diseñadas mediante la concepción de motores físicos y virtuales (Baricco, 2019). Esto va más allá de la situación de virtualidad coyuntural de la pandemia. Es un reconocimiento a la complejidad de la construcción del conocimiento en la contemporaneidad y su devenir en estos dos planos. Lo físico tendrá un lugar que va más allá de la presencia en el aula y está conectado a los propósitos de transformación de los proyectos que se favorecen desde las prácticas. Lo virtual será el ámbito de una colaboración que trasciende los grupos de clase, de la producción y también de la documentación y reconstrucción de lo vivido. En muchos casos será, también, el lugar del despliegue público de las producciones realizadas, como prueba de su relevancia social. Como resulta evidente, todas estas son operaciones cuyo desarrollo resulta importante, más allá de que las prácticas de la enseñanza puedan transcurrir íntegramente en la modalidad presencial.

La idea de concebir una práctica de la enseñanza como ensamble (Maggio, 2021) remite a un trabajo que sucede al mismo tiempo en el plano físico y virtual, no en el sentido de una combinación de componentes presenciales y virtuales y tampoco en aquel que deduce un sistema combinado a partir de elementos de la educación presencial y a distancia. Busca ir más allá de una lógica binaria para construir una experiencia unificada.

Se busca que las prácticas de la enseñanza que puedan llevarse adelante a partir de poner en juego algunas o todas las dimensiones mencionadas, que no son definitivas, sino que se espera que cambien por procesos de revisión en el tiempo e integren otras que puedan resultar más oportunas a los efectos de alentar construcciones originales, propias de su tiempo, potentes en su alcance y perdurables para quienes participan de ellas. Los procesos de transformación que buscan promover en la sociedad también vuelven sobre los sujetos, que emergen transformados de las prácticas de la enseñanza y aprendizaje que atraviesan.

Conclusiones

La mayor parte de las universidades demostraron en términos de un año que podían gestionarse y llevar adelante sus funciones centrales, incluida la de enseñanza, con sus edificios físicos cerrados. Resulta imprescindible estudiar el impacto de estas medidas en el abandono⁹ por parte de estudiantes que, entre otras complejas situaciones, no contaban con condiciones estables de acceso a dispositivos tecnológicos y/o a conectividad de buena calidad. También reconocer aquellos casos

⁹ Véase *CoVid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.*

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 203-217.

en los que la no obligación de asistir regularmente a clase dio lugar a una ampliación de oportunidades a la que no debería renunciarse en un potencial retorno a la modalidad presencial con exigencias de regularidad.

Asumiendo que la aceleración digital no conlleva necesariamente un proceso de reinención y rediseño de las prácticas de la enseñanza resulta necesario estimular desarrollos en los que la virtualidad sea el ámbito de experimentación de modelos alternativos más comprensivos de las tendencias culturales. La digitalización necesita entrar en diálogo con las condiciones que se alteraron de hecho o pueden alterarse intencionadamente en la escena de pandemia: el minimalismo curricular, la resignificación del tiempo, el emerger de formas de colaboración y creación inauguradas por el estudiantado y la necesidad de cambiar las propuestas de evaluación, pueden ser algunos de los pilares de esos procesos de rediseño. En ningún caso tienen sentido por sí mismos. Se trata de plantear estas experimentaciones a partir de condiciones alteradas con la perspectiva de una Universidad que revisa sus propósitos en torno de la enseñanza en un escenario de mutación. Los riesgos de no plantearlas de modo inmediato son diversos. La pérdida de relevancia de las prácticas docentes cuando el modelo transmisivo/explicativo se encuentra digitalizado y la falta de sentido en que pueden caer las propuestas presenciales cuando eso suceda -más allá de que las condiciones epidemiológicas habiliten el retorno a los edificios- son los más evidentes.

La reinención de las prácticas de la enseñanza en la Universidad no es un proyecto sencillo que pueda ser encarado por docentes individuales. Requiere políticas y definiciones institucionales y un abordaje de la docencia como acción colectiva (Maggio, 2021), en consonancia con aquellas formas de construcción de conocimiento que se quieren alentar. El hecho de que la docencia haya profundizado y extendido el uso de las plataformas de colaboración en el último año genera condiciones muy favorables para sostener este tipo de proyección.

Se trata, en definitiva, de empezar de modo urgente a construir un salto hacia adelante que imagine prácticas de la enseñanza contemporáneas, relevantes e inclusivas como parte de una educación universitaria que emerja de la crisis como motor de creación y transformación social.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires, Argentina: Anagrama.
- Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón Ediciones.
- Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2016). *La segunda era de las máquinas: trabajo, progreso y prosperidad en una época de brillantes tecnologías*. Buenos Aires: Temas.
- Carrión, (2020). *La estética de la pandemia*. The New York Times. Recuperado de <https://nyti.ms/3epAuhO>
- Carrión, J. (2020b). *Lo viral*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 203-217.

De Alba, A. (2020). *Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

IESALC, UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Caracas, Venezuela: IESALC.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C., Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud.

Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 10 (1), 13-25.

Litwin, E. (1994). Temas en debate en torno a la educación a distancia en las universidades públicas argentinas. En E. Litwin, M. Maggio y H. Roig. *Educación a distancia en los 90. Desarrollos, problemas y perspectivas* (pp. 163-168). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Maggio, M. (2013). *Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior*. Educ.ar. Recuperado de https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=60bf290d-b46c-4edf-aadd-cd555f59f7e0

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

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

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Madrid, España: Gedisa.

Rose, F. (2011). *The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories*. Nueva York, Estados Unidos: W. W. Norton & Company.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Sobre la autora

Mariana Maggio es Doctora en Educación, Magister y Especialista en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Regular de Educación y Tecnologías. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto: "El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones". Programación Científica UBACyT 2018. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Responsable de Programas Académicos de Microsoft Latinoamérica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5888-1803>