



El territorio de la enseñanza en la cultura digital: diálogos entre regulaciones, experiencias y saberes

Universidad Nacional del Litoral

María Alejandra Ambrosino

m.alejandra.ambrosino@gmail.com

Julia Bernik

bernikjulia@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo nos interesa compartir los propósitos y las líneas de acción de una de las propuestas de formación docente puesta en marcha desde el Centro de Educación y Tecnologías de la Universidad Nacional del Litoral. Se trata de los Microtalleres en Vivo, que inician en el segundo semestre del 2020 y siguen en desarrollo. Y, en una suerte de crónica reflexiva de esta experiencia, retomaremos algunas preocupaciones de un proyecto de investigación en curso sobre itinerarios de formación en la universidad, el que se enmarca en el Programa Cursos de Acción para la Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional del Litoral.

Palabras claves: regulaciones curriculares, mediaciones digitales, vínculos pedagógicos

Introducción

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) mediante el Centro de Educación y Tecnología (CEDyT) promueve espacios y propuestas formativas orientadas a sus docentes en temáticas referidas a la educación superior y mediación tecnológica. En este sentido, se propone una serie de acciones que atienden a las prácticas pedagógicas mediadas en diferentes escenarios, campos disciplinares, modalidades curriculares –presencial y a distancia-



propiciando la formación de comunidades de práctica que utilizan tecnologías educativas apropiadas.

En el presente trabajo nos interesa compartir los propósitos y las líneas de acción de una de las propuestas de formación docente puesta en marcha desde el CEDyT. Se trata de los Microtalleres en Vivo (MT), que inician en el segundo semestre del 2020. Y, en una suerte de crónica reflexiva de esta experiencia, retomaremos algunas preocupaciones de un proyecto de investigación (PI) en curso sobre itinerarios de formación en la universidad que se enmarca en el Programa Cursos de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) de la UNL¹.

Consideramos que poner en diálogo proyectos institucionales y de gestión con las reflexiones y preocupaciones que nos estamos planteando desde la investigación en educación en la universidad, se torna necesario, hoy más que antes. Reconocemos en los MT y en este PI, preocupaciones comunes y posicionamientos compartidos sobre la enseñanza universitaria y la compleja trama prácticas académicas, cultura digital y vínculos pedagógicos.

Este tiempo, 2022 pospandemia, nos sigue exponiendo a un imperativo ético político insustituible, el de decidir y habilitar otros modos genuinos de construir el territorio de nuestras prácticas en la universidad pública, neutralizando prescripciones vacías e invitando a la construcción o reconstrucción de razones y criterios de decisión pedagógico- académica.

En la primera parte de nuestra presentación (1) enmarcamos el diálogo entre la experiencia de los MT y el PI ofreciendo algunos presupuestos teórico- epistemológicos y político-académicos compartidos. Luego (2), presentamos histórica e institucionalmente la propuesta de MT, (2.1.) analizamos los rasgos centrales del programa y (2.2.) los primeros emergentes de reflexión que surgen al calor de su misma puesta en marcha. Posteriormente (3), compartimos las preocupaciones centrales del PI que se enlazan con las proyecciones y perspectivas de este programa. Finalmente, compartimos una hipótesis sobre la potencialidad del diálogo entre la experiencia narrada y las preocupaciones de la investigación presentadas. Como una invitación a continuar conversaciones y empeños.

¹ Se trata del Proyecto de Investigación “*Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo*” (CAI+D UNL 2020, cód. 50520190100009LI, Res CS 378/20) Dir. Julia Bernik (FHUC), Codir. Susana Valentinuz (FHUC y FCEdu UNER). Integrantes: Alejandra Ambrosino (FHUC y CEDyT UNL); Sonia Barreto (F Cs de la Salud-UNER); Leonardo Caudana (FHUC- FCEdu UNER); Daniel Gastaldello (FHUC); Cecilia Odetti (FHUC); Florencia Puggi (FHUC); Paola Quaino (FIQ); Juan Pablo Sánchez (FIQ); Milagros Sosa Sállico (FHUC); Juan Pablo Taulamet (FICH); Alejandro Trombert (FBCB); Leonardo Zequin (UTN-Santa Fe); Mariana Bullón (estudiante avanzada FHUC, becaria EVC-CIN)



1. Microtalleres en Vivo y enseñanzas: apuestas y emergentes

Todo crujía, incluso antes de la pandemia

(Maggio, 2021b)

Entre siglos, fines del XX y primera década del XXI, Alicia de Alba (2002) nos interpelaba a los actores universitarios latinoamericanos a partir de su estudio sobre los discursos de los académicos mexicanos. Analizaba la profundización de la crisis estructural generalizada resquebrajando cada vez con mayor intensidad las prácticas y la posibilidad de transformarlas. El impacto en cada individuo y en los grupos sociales de los modos desiguales en que el capitalismo administra y dirige el rumbo del mundo, de los mundos, junto con las inequitativas formas de vivirlo, significarlo y habitarlo, se tornaba en ese momento para De Alba, en un reto epistémico-político y ético cultural para los académicos. Con particular claridad advertía que las prácticas académicas estaban jaqueadas por las mismas condiciones materiales y simbólicas que estas interrogan y cuestionan. Reflexionaba sobre la imposibilidad de pensar la crisis en términos amplios, por visibilizarnos sujetos de sobredeterminación curricular. Su tesis indicaba:

La dificultad o incapacidad de los académicos de las universidades públicas (...) para participar como sujetos de sobredeterminación curricular, es un bloqueo social y académico para pensar y actuar de manera propositiva ante los retos que el siglo XXI le plantea al currículum universitario. Dicho bloqueo impide a los académicos el desarrollo del pensamiento utópico, crítico, categorial y conceptual (p. 394)

En el contexto actual, ese “lugar” del hacer docente, de las relaciones académico-pedagógicas, también se encuentra interpelado. Quizás, nuevamente jaqueado. El ambiente educativo presenta una complejidad particular cuando lo atraviesan las mediatizaciones tecno-comunicacionales digitales y de la conectividad (TDyC) (Ambrosino, 2021). En estos términos, la educación superior en sus modalidades pedagógicas tradicionales - presencial y



distancia-, en tanto regulaciones curriculares² con intencionalidad político académica, empiezan a encontrar puntos en común. Transitan un proceso dialéctico de estabilización y desestabilización que da cuenta de prácticas que convergen en una materialidad transmedial (Ambrosino, 2021). También la modalidad “educación remota” se presenta como una “modalidad emergente”; o los denominados “ambientes transmedia” atraviesan otros modos de configuraciones que alteran el funcionamiento institucional a través de plataformas tecnológicas que afectan los intercambios simbólicos a partir de la mediatización de la vida académico-pedagógica.

La mediación ha constituido en las últimas décadas una de las categorías analíticas centrales en el estudio de la recepción y los procesos de apropiación a través de los medios. La propuesta teórica de Martín Barbero (2010) considera a las mediaciones como los lugares de los que provienen las constricciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural de los medios; el punto de articulación entre los procesos materiales y los simbólicos; lo macro y lo microsocioal; lo popular y lo masivo; la producción y el consumo.

Es por ello que hoy, mayo de 2022, no podemos no volver a mirarnos desde la perspectiva abierta por De Alba hace veinte años atrás. ¿Podemos reconocernos sujetos de sobredeterminación curricular en medio de esta crisis pospandémica que pareciera no tener fin? ¿cuál es la hondura de ese bloqueo histórico advertido que denota “la imposibilidad de pensar de manera inédita, osada y comprometida” (De Alba, ob. cit, p. 404) ¿Qué tanto nuestras miradas, posiciones y proyecciones académicas, curriculares, disciplinares, pedagógicas advierten la configuración de otro territorio de nuestras prácticas y de nuestras cotidianidades? ¿Qué estamos siendo capaces de “leer” y de “nombrar” en nuestras experiencias universitarias en medio de esta suerte de tránsito de lenguajes múltiples, mediaciones superpuestas, no siempre claras y casi siempre rápidas e inmediatas?

Nos interesa retomar a Maggio (2021b), creemos que sus preocupaciones van en sintonía con las nuestras:

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

² Definimos regulaciones curriculares a aquellos dispositivos, disposiciones y mediaciones instituidas en un espacio educativo, académico en nuestro caso, con el propósito de ordenar y prever unos modos de funcionamiento institucional. Reconocemos que la noción de aspectos estructurales formales del currículum (De Alba, 1995) nos permite referir lo que designamos como regulaciones curriculares



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 (p. 207)

El trabajo entre-disciplinas, entre-saberes, entre-experiencias ha sido un rasgo que constituye en gran parte las experiencias educativas y, en particular, también nuestras experiencias académicas. En la intensidad de la pandemia, en medio de la ruptura de todas las coordenadas témporo espaciales, de nuestros *modus operandi*, y de las estructuraciones que venían sosteniendo las prácticas, ese estilo de trabajo-entre, comenzó a re-configurarse en un andamio valioso para comenzar a recrear experiencias vitales. Y, así como fuimos testigos de la persistencia de prácticas anacrónicas o sorprendentemente desacompasadas de un tiempo histórico que les-nos requería reinenciones; también fuimos testigos y protagonistas de diálogos y acciones potentes.

2. Formación, enseñanzas y saberes: reparar y habilitar opciones didácticas desde un programa institucional

El caso de los Microtalleres (MT) es una posibilidad para mirar una experiencia que posicionada en la irrupción pandémica se habilita como ocasión de reflexión a la vez que de acción en torno a las mismas prácticas de la enseñanza universitaria convulsionadas. Y nos permiten amplificar su sentido hoy, el de los aprendizajes, las experiencias estudiantiles, las regulaciones curriculares. La magnitud de lo real asigna énfasis a nuestras preguntas de investigación y requiere desandarlas al calor de sus dinámicas. Este es el ejercicio analítico que ponemos a disposición en las siguientes líneas.

2.1. Experiencia formativa de los microtalleres: co-diseño con historia

Una de las características claves de la UNL es el reconocimiento de la heterogeneidad como rasgo clave para la toma de decisiones de política institucional y, en particular, con las tecno-académicas. Cuenta con una diversidad de carreras que pertenecen a diferentes áreas del saber científico, humanístico, técnico y cultural; sus propuestas formativas se desarrollan tanto en la modalidad presencial como a distancia.

A partir de éste reconocimiento, UNLVirtual, iniciada en el 1998, se configura en su principal línea programática de desarrollo en la gestión académica-pedagógica de proyectos y prácticas



mediados por tecnologías. En el devenir de más de 20 años de desarrollo de la modalidad pedagógica a distancia, tres son los sentidos-fuerza que dan cuenta de las visiones políticas que aquí convergen: territorial, curricular y cultural (Ambrosino, 2021). Propiedades que se componen a partir de recuperar las marcas y huellas de su quehacer orientado por los objetivos de planes de desarrollo, los proyectos y acciones de gobierno; los sentidos de la inclusión tecnológica y la ubicuidad de las prácticas pedagógicas.

En el Programa de gobierno UNL 2018-2022 se renueva como unidad estratégica el CEDyT como el ámbito de gestión y vinculación con los actores de la comunidad universitaria, con una estructura organizativa que reconoce las transformaciones de las componentes institucionales y académicas de los dispositivos tecno-pedagógico en clave de cultura digital. La organización interna resulta de la configuración de coordinaciones específicas cuya misión está orientada a procesos propios del diseño de proyectos pedagógicos mediados con equipos que se han especializado en el campo de la Tecnología Educativa, Comunicación Digital y la Gestión Educativa, dando forma a una estructura por áreas de gestión, formación y producción. El Centro propicia un modo de trabajo colaborativo y transversal. Esta visión le imprime marcas que han requerido repensar y transformar el territorio educativo tradicional de la UNL caracterizado por ser presencial, sincrónico y proximal hacia otro entorno educativo caracterizado por ser distal, asincrónico y representacional.

En este punto se encuentra la UNL en marzo del 2020. La disrupción por pandemia puso en superficie una variedad de dimensiones que debieron ser abordadas desde la reconstrucción de su misión institucional a la vez que dinamizando estructuras, servicios y arquitecturas tecnológicas atravesadas por un aceleramiento en busca de la “continuidad pedagógica”.

Así, el Sistema UNLVirtual se revisita, a nivel de gestión, para definir las acciones de virtualización de contingencia, creando una Red de Tecno Referentes, con el propósito de registrar las nuevas lógicas socio-institucionales y académico-culturales. En procura de implementar una nueva arquitectura de entornos en red que pudiesen acompañar el proceso acelerado de mediatización por plataformas (síncronas y asíncronas) en todo el ámbito de la universidad.

Los Micro-talleres reconocen éste recorrido y son parte del encuadre, de las decisiones y del diseño del estilo de interacción pedagógica que se habilitó como experiencia formativa. La relacionalidad entre cultura académica, mediación tecno-pedagógica y prácticas de la enseñanza, en entornos síncronos y asíncronos, nos propuso la necesidad de repensar los



efectos y significaciones de las tecnologías para re-interpretarlas más allá de sus posibles usos instrumentales educativos. De este modo y recuperando las voces de actores del CEDyT en calidad de interlocutores con los diferentes grupos académicos, se fueron definiendo las líneas de trabajo que transitaron desde la demanda de “herramientas” en plazos muy cortos - experiencia transitada en el año 2020- hacia la reflexión sobre singularidades temáticas - configuradas durante el 2021-.

Las propuestas de Microtalleres empezaron a recrear una interfaz (Scolari, 2018) de relacionamiento institución-actores en una dinámica diversa y potente, como trama de análisis y co-diseño sobre la educación mediada y más allá de la opción pedagógica presencial ó a distancia o bajo el carácter de “remota”. Así, se diseñó un esquema en clave de red genuina, que se sostuvo en la colaboración y en las experiencias y abordó los problemas de la comunidad con perspectiva ecosistémica. Se potenció un espacio de encuentro que canalizó el estudio en torno a las buenas experiencias pedagógicas y de gestión, posibilitando un marco reflexivo horizontal y distribuido en todo el ámbito de la universidad.

2.2. Nuevos contornos y territorios

Como lo señalábamos en el apartado anterior, la UNL y el CEDyT, en el escenario de la pandemia, ubicaron la mediación en diálogo entre dos agendas de acción en claves distintas: los “haceres” de las modalidades pedagógicas presenciales y a distancia en los diseños curriculares. Situación que se fue poniendo en evidencia en el marco de los MT. Al principio, como lo decíamos anteriormente, la demanda oscilaba en el tratamiento en torno a las transformaciones de algunas actividades docentes específicas (dar clases; tomar exámenes; controlar los tiempos en la virtualidad; validar la identidad de las personas en pantalla apagadas; entre otras cuestiones) en un escenario remoto y mediatizado por sistema de videoconferencias (VC). Por la experimentación por VC, la sincronía y la clase en pantalla pasaba toda la agenda de preocupaciones. Quedando en un segundo plano aquellos procesos de virtualización del tipo asíncrono que se materializan en las aulas virtuales (AV) y repositorios de información (RI), que sí capturaron la agenda de gestores y docentes de la UNL en el 2021.

En éste contexto, en los MT-2020 la pregunta más recurrente que emergía era “¿cómo se hace a distancia?”, “ustedes, ¿cómo lo hacen a distancia?”. Apareciendo “el cómo hacen en educación a distancia” como un disparador de una búsqueda común y colectiva: la preocupación por el oficio y las buenas prácticas. En el intercambio, empiezan a aparecer



pistas que denotan una intencionalidad por transformar una visión instrumental sobre las tecnologías (centrada en su uso) a una visión relacional que atraviesa las prácticas pedagógicas (carácter no neutro, analizar lo que sucede a través de la experiencia mediatizada).

Por ello, en los MT-2021, la propuesta fue amplificar ese espacio de trabajo orientándolo a la profundización dialógica y a expansiones analíticas. Para ello se potenciaron los espacios de experimentación y resignificación de tendencias tecnológicas a partir de la propuesta de cada invitado/a coordinador/a a cargo del MT, como una de las voces que articuló éstos encuentros (Puggi, 2020). En este sentido, esta metodología se configuró como un lugar para la interpelación de los supuestos sobre las prácticas de la enseñanza representadas en ese ecosistema de plataformas (AV, VC, RI) en el que docentes y gestores empezaron a reconocer como un nuevo territorio de prácticas.

La instancia de encuentros on-line, sostenidos semanalmente por espacio de 60 a 90 minutos,

- se propusieron como espacio de prototipado haciendo énfasis en el momento de ideación (transmedia, diseño de experiencias, arte, cultura digital)
- Se promovieron monitoreos de mediatizaciones y plataformas online mediante una inmersión reflexiva (VC, podcast, muros colaborativos, gamificación)
- se dispararon espacios ensayísticos en clave de producción (H5P, ambientes virtuales, aulas expandidas)
- Se pusieron en diálogo diversos dominios del saber y su enseñanza, los modos relacionales de la comunidad, casos de análisis que destacaban singularidades, interacciones y microprácticas enriquecidas e innovadoras.

En estas instancias fue apareciendo el nuevo espacio de mediación entre esas regulaciones curriculares -asociadas a las opciones pedagógicas tradicionales para la UNL-, las decisiones institucionales y las propuestas de enseñanza diseñadas en el contexto emergente para la educación superior. Experimentar, indagar y reconfigurar el oficio docente son aspectos que cobran una nueva fuerza desde la perspectiva formativa que se pretende expandir y que resignifica la genuina impronta del trabajo en redes, tan propia de la cultura digital.

Consideramos que estos MT han abierto canales de diálogo que invitan a la búsqueda de respuestas compartidas, negociadas y discutidas; que reparan en lo valioso de cada opinión y aporte. Han propiciado visitar el ambiente universitario en clave tecno-pedagógica, como trama tanto de entornos recintuales como virtuales. Instan a reconocer un nuevo territorio de



prácticas que, por un lado, conecta no sólo nuevas formas de la narrativa didáctica, sino un estilo de pensar, de relacionarnos y de reconocer las influencias de las nuevas dinámicas de comunicación, en términos de la transformación de los sujetos y, sobre todo, en los significados y sentidos que se construyen (Ambrosino, 2021b). Por el otro, las mencionadas transformaciones impactan en las maneras en las que hoy podemos comprender a las comunidades de práctica docente y en cómo estas comunidades conforman redes de diferente tipo que favorecen el trabajo creativo.

En ésta línea, los MT se convierten en espacios que también dan cuenta de nuevos modos políticos de pensamiento creativo para dar respuesta a problemas relevantes del mundo que nos rodea. (Lion, Maggio 2019)

3. Formación, enseñanzas y saberes: la intensificación de las preguntas en una línea de investigación

Decíamos al inicio que procuraremos poner en diálogo la experiencia de los MT con algunas preocupaciones y consideraciones que nuclea una línea de investigación reciente en la FHUC de la UNL. Nuestro PI se pregunta ¿Cómo se configura la formación universitaria? ¿Cuáles son los rasgos (De Alba, 2002) que le asignan especificidad? ¿Cómo se afectan los itinerarios de formación en los cruces entre regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil?. Conjeturamos que el análisis de los cruces entre la clase universitaria, las experiencias estudiantiles y las regulaciones curriculares nos permitirá adentrarnos en las historias no documentadas (Rockwell y Ezpeleta, 1983) de los itinerarios de formación; advertir aquellos “atajos” que constituyen toda experiencia y que, sin embargo a veces, permanecen solapados detrás de situaciones y rutinas esperadas, previstas, predefinidas. Se trata de un objeto de estudio complejo (Rockwell, 2009), opaco, que exige análisis multirreferenciales (Ardoino, 1991). Es por ello que, en línea con este posicionamiento teórico epistémico, partimos de una perspectiva didáctica que reconoce la multidimensionalidad constitutiva de la enseñanza y, entonces, la imposibilidad de ser comprendida desde un sólo ángulo de reflexión (*cfr.* Bernik et. al., 2020)

Nos inquieta la afirmación de Maggio (2021) “todo crujía, incluso antes de la pandemia” (p. 206) y que, en el marco de nuestra indagación, recobra sentidos. Nuestras preocupaciones iniciales se vinculan con averiguar razones que nos permitan comprender aquellos “crujidos”, aquellos planos de la experiencia de enseñanza, de la de aprendizajes que ya venían



dislocándose³ solapados detrás de una gramática académica reiterada y ordenadora de tiempos, de espacios, de rutinas, de recorridos delimitados. Planos que, en la irrupción pandémica y en la magnitud de la crisis sanitaria, económica, socio-emocional, terminaron por quebrar dejando casi al descubierto algunas de sus tramas y razones.

En este sentido, reparando en los emergentes que surgen para el análisis a partir de la experiencia de los MT, queremos detenernos aquí en dos rasgos que se nos aparecen relevantes. Un rasgo que queremos observar atraviesa el sentido de la enseñanza en general aunque, específicamente, universitaria y es *el trabajo en torno a un saber disciplinar*. Decimos

Enseñar en la universidad implica vérselas con una disciplina, que es parte de un campo de conocimiento, que se conforma en tanto tal desde definidas lógicas de pensamiento, criterios de validez y validación de los conocimientos que construye, que se desarrolla en un campo de intersubjetividades, tradiciones, poderes, legitimidades, legalidades, perspectivas sobre lo real, el conocimiento y los sujetos, diferentes y contrapuestas (...) Que los límites disciplinares y las especificidades pueden correrse y/o cristalizarse (...) (Bernik, 2017b, p. 47-48)

La intensidad de la enseñanza revela decisiones medulares por tornar “enseñable” un campo de conocimiento, por reconstruir un objeto disciplinar para disponerlo como objeto de enseñanza, como hipótesis pública de trabajo docente (Bernik, 2017a). Antes de la pandemia, nos preguntábamos sobre el sentido de estas decisiones en los docentes universitarios; pretendíamos bucear en los vínculos que estos tejían con el objeto a enseñar; en sus pretensiones; apuestas; omisiones; exclusiones en el territorio de los trayectos de formación profesional (Bernik et al, 2020).

Hoy nuestras exploraciones requieren reconocer las alteraciones tanto del propio sujeto docente en sus vínculos con el saber disciplinar como las de ese propio campo disciplinar. Cuestiones surgidas y discutidas en instancia de los MT. Qué tanto del orden de las diseminaciones y deslocalizaciones del saber (Barbero, 2003); de los nuevos modos de producción, distribución y socialización; de los estilos de intercambio y construcción científica en el escenario digital; alteran e imponen otros criterios de construcción de ese objeto

³ Estamos aludiendo a dislocación en los términos de Alicia de Alba (2002) “ La dislocación se refiere a la temporalidad que irrumpe en la espacialidad y disloca la estructura. En la crisis que actualmente se vive, se advierten constantes irrupciones de la temporalidad en la espacialidad, de tal forma que en ocasiones llega a percibirse como la pérdida de todo orden, de toda posible significación, debido al extremo debilitamiento, al estallamiento del sistema relacional(...)” (p. 121)



disciplinar a enseñar. Cuales son las posiciones de sujeto en la circulación de nuevos códigos, reglas y legitimidades; en la superposición a la vez que actualización de información; en la celeridad y versatilidad a la vez que novedad y accesibilidad de la divulgación científica.

En el marco de estas disposiciones para la enseñanza, nos preocupa advertir otro rasgo que atraviesa y da sentidos al proceso de transmisión y, a los procesos de aprendizaje. Aludimos a la *constitución del vínculo pedagógico* en la trama comunicacional de la formación. Nos interesa explorar en la configuración de ese vínculo cada vez que identificamos desacoples en las expectativas y apuestas de docentes y estudiantes ante el saber y la experiencia pedagógica; disonancias en los modos de transitar el territorio de la formación; desencuentros significativos en la construcción de la tarea (Mazza, 2014, 2020).

En pandemia, se amplificaron estas inquietudes porque se desocultaron algunas tramas que ya estaban desenlazadas, tornando aún más intensa la des-vinculación pedagógica. Observamos que casi en la totalidad de las instancias de MT, este aspecto fue debatido, analizado y reconocido en su complejidad sustancial.

Uno de los aspectos que quizás con mayor fuerza sostiene el vínculo pedagógico es la confianza; esa apuesta por un trabajo común posible. Dice Mazza (2020)

la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo. Cuando como docentes sentimos que los alumnos tienen la confianza suficiente para intervenir, para preguntar, para proponer cosas, tenemos indicios de que se ha creado un continente psíquico. Tener confianza es la vivencia de que el “espacio” – material o virtual– es un lugar seguro (p. 8)

Nos preguntamos si dispusimos nuestras clases en pandemia en un “lugar seguro” o por el contrario, si nos empeñamos en mantener (pretender) el control del otro y de su tiempo. Una escena recurrente en esos meses y que nos interrogaba en la contundencia de sus implicancias y efectos, fué el despliegue escenográfico que en algunos casos constituía cada instancia de examen y/o acreditación de determinadas asignaturas. Qué del orden de la confianza en tanto también dejar disponible los recorridos a seguir y las decisiones a tomar por cada estudiante, futuro profesional, pudimos construir (Bernik et. al., 2021). La inquietud que generaban las pantallas apagadas nos remite a preguntarnos por los criterios de los docentes para considerar la existencia del vínculo: ¿la visibilidad del otro?. Por ello retomamos



otras interrogación potente de Mazza (2020), cuando reflexiona «me animaría a decir , incluso, que aun en la presencialidad, podemos no estar 'disponibles'» (p. 5)

La amplitud que recobra el tema del vínculo pedagógico hoy, insta a pensar y desvelar las tensiones profundas que hoy lo atraviesan, mediado por múltiples voces, espacios, pretensiones y deseos. Suspender algunas prerrogativas docentes que por años no resistieron crítica pedagógica - el control y el reparto no siempre justo de la palabra, entre otras- para desnudarlas, también, al calor de las dinámicas transmedia. Desafíos, conjeturas y pronunciamientos analizados y debatidos al interior de los MT.

Reflexiones finales

Al calor de un tiempo pospandémico, hemos compartido nuestra mirada inicial sobre la puesta en marcha de una experiencia institucional de formación docente, sus primeros emergentes y un ejercicio de diálogo con los que constituyen una línea de investigación reciente sobre itinerarios de formación en la universidad pública. Tanto el camino de la gestión académica de propuestas como el camino investigativo necesita permear las profundas rupturas en lo real y en las experiencias que nos constituyen como sujetos.

En tal sentido, no podemos no considerar a la educación remota como el fenómeno experiencial particular que emerge en tanto regulación curricular y como producto del aislamiento preventivo social y obligatorio por pandemia covid-19. Evento resultante de una vivencia tecno-social masiva a escala mundial a través de procesos de virtualización de contingencia (Ambrosino, 2021b). Contexto advertido en diversos estudios que indagan sobre las formas y matices que adquirieron las prácticas pedagógicas al calor de un salto cultural sin precedentes (Maggio 2021a). Ponen en evidencia cómo el proceso de búsqueda de continuidad en el contexto de pandemia, también propició la revisión de condiciones institucionales y políticas; de análisis de los escenarios contemporáneos en torno a la construcción del conocimiento; de reconstrucción de las definiciones didácticas en función de las transformaciones culturales, tecnológicas y cognitivas que se han hecho visibles (Lion, 2021). La crisis pandémica nos remitió a replantearnos sobre la intensidad de las dislocaciones (de Alba, 2003) en los sentidos asignados al oficio docente.

Identificamos que los espacios de los Microtalleres han habilitado una ocasión inédita para deconstruir estas nuevas dinámicas y sus nuevos dilemas a través de un ejercicio de



inmersión analítica sobre esas mismas prácticas. Sin dudas, se nos aparecen como intersticios que recrean nuestros objetos de análisis en la investigación.

Recuperamos, a modo de interrogación luminosa y reapertura de otros diálogos, una interpelación que nos resulta potente: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para propiciar la construcción de una *presencialidad virtual* (De Alba 2021) que propicie articulaciones vigorosas antes que evidentes, creativas antes que diversas, tecnocomunicacionales antes que instrumentales.

Referencias

Ambrosino, M. A. (2021a). Narrativas digitales transmedia en educación superior: prácticas docentes en UNLVirtual (Tesis de maestría). Maestría en Tecnología Educativa. UBA Digital. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/14377>

Ambrosino, M. A. (2021b). Comunidades de práctica en escenarios transmediales: trayectorias y expresividades dislocadas. *Publicación Periódica GITBA* Año: 2021, Número 2. (pp 13-22). GITBA. <https://www.gitba.org/wp-content/uploads/2021/12/Actas-II-WTELES.pdf>

Ardoino J.(1991). El análisis multirreferencial. En Ardoino J. et al. (1991) *Sciences De L'education, Sciences Majeures. Actes De Journees D'etude Tenues A L'occasion Des 21 Ans Des Sciences De L'education*. 1 Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'education, 1991, pp. 173-181. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf

Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, 32, 17-34. <https://doi.org/10.35362/rie320917>

Barbero, J. (2010). *Medios y Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. Gilli.

Bernik, J. (2017a). *Campos de conocimiento y enseñanzas en la Universidad*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

Bernik J. (2017b). Para enseñar basta con saber la asignatura: la cuestión de la enseñanza en la universidad, la Didáctica en cuestión. En Insaurralde M. ; Agüero C., Cabal M. (comp.



2017) *Tender puentes: para enseñar y aprender en la educación superior*. 1a ed. EdUNLu (45-63)

<https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/599/tenderpuentes.edunlu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bernik, et. al. (2020). Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo. [Documento] CAI+D UNL 2020, cód. 50520190100009LI, Res CS 378/20, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

Bernik, J. (coord, 2021). *La clase en la universidad pública: tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones*. Ediciones UNL

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6287>

De Alba, A. (2002). *Currículum universitario. Académicos y futuro*. CESU- Plaza y Valdéz Editores.

De Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación educativa*. Vol. 1 Núm. 1. UNIPE

<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/issue/view/1>

Lion, Carina, & Maggio, Mariana. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>

Lion, C. (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 047. <https://doi.org/10.24215/24690090e047>

Maggio, M. (2021a). *Educación en pandemia*. Paidós.

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

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>

Mazza D. (2014). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Eudeba



Mazza, D. (2020) Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 7. Centro de Innovación en Pedagogía y Tecnología. Secretaría Académica, UBA. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D07_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf

Puggi, M. F. (2020). La formación docente para la inclusión de tecnologías en la educación superior. (Trabajo final integrador). Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2201>

Rockwell, E. y Ezpeleta, J (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, *Revista Colombiana de Educación*, 12, pp. 35-50

Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa.