



Formas de enseñanza universitaria a partir de la pandemia. Estudio de caso: la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República

Alexandre Ramir Texeira Bondelas

Licenciatura en Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de la República

Montevideo – Uruguay

Febrero de 2022



Formas de enseñanza universitaria a partir de la pandemia. Estudio de caso: la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República

Alexandre Ramir Texeira Bondelas

Tesina de Licenciatura presentada ante el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Licenciado en Educación énfasis en Enseñanza y Aprendizaje.

Tutora:

Prof. Adj. Mag. Cecilia Blezio Ducret

Montevideo – Uruguay

Febrero de 2022

INTEGRANTES DEL TRIBUNAL DE TESINA

Prof. Dra. Ana María Fernández Caraballo (Titular)

Prof. Adj. Mag. Cecilia Blezio Ducret (Titular)

Prof. Adj. Mag. Limber Santos Casaña (Titular)
Prof. Adj. Dr. Raumar Rodríguez Giménez (Alternó)

Designado según resolución del Consejo de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de fecha 16 de febrero de 2022 expediente 120070-000001-22.

Esta tesina está dedicada a quienes han estado a mi lado apoyándome fuertemente en hacer de este sueño una realidad, pero más aun, a aquellas personas que estuvieron, pero hoy ya no están aquí físicamente.

AGRADECIMIENTOS

En primer orden, debo agradecer a la Universidad de la República y en especial a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación la oportunidad de haber transitado por la esta licenciatura.

En este recorrido hay personas han sido clave y espero no olvidar ninguna de ellas:

A mi tutora, Mag. Cecilia Blezio Ducret, agradecer su paciencia, dedicación y acompañamiento en el comienzo de mi carrera académica.

He tenido la dicha de, como estudiante y luego como docente ayudante, de poder adscribirme al actual grupo de investigación «Estudios sobre Enseñanza, Aprendizaje y Psicoanálisis» dirigido por la Dra. Ana María Fernández Caraballo. Inicialmente, participé en la línea de investigación «Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y del Aprendizaje» codirigida por Mag. Juan Manuel Fustes y Mag. Cecilia Blezio, línea de investigación en la cual se adscribe la presente tesina. Agradecer a las y los directores de las líneas por la oportunidad de integrar esos espacios y a cada uno de los integrantes por los valiosísimos intercambios.

Agradecer a todos los profesores del Instituto de Educación por su calidez, humanidad y generosidad en compartir sus conocimientos, así como la apertura a escucharme, leerme y darme sus sugerencias. En especial a la Dra. Eloisa Bordoli, Mag. Marina Camejo y Mag. Verónica Habiaga por sus aportes.

Este recorrido hubiera sido completamente distinto sin la compañía, apoyo y complicidad de Verónica Morás, María Noel Cordano, Eduardo Rodríguez e Inés Sasiaín.

Agradecer a los compañeros de trabajo en los centros educativos de UTU que he acompañado en la dirección durante este transitar en la licenciatura. Compañeros con quienes hemos intercambiado muchas veces opiniones y sus aportes me han permitido ampliar mi visión. A Amneris Piñero por su apoyo e intercambio constante.

Agradecer a la familia: Fio, Nando, Vito y Cami por el apoyo y aliento. También a ella, Majo, mi compañera, a quien le agradezco su incondicional apoyo y compañía.

Digamos que la universidad piensa (o pensaba, y por eso era universidad) que para ser profesional de la educación es necesario, por un tiempo, estudiar educación, es decir, preocuparse por la educación, cuidar la educación, atender la educación, sentirse concernido o implicado por la educación, dedicarse a la educación, considerar atentamente, una y otra vez, que es, que significa y que sentido tiene eso que llamamos educación.

- Dr. Jorge Larrosa

[...] estamos hechos de todas las improntas que dejan en nosotros los seres y las cosas que amamos intensamente o que hemos amado intensamente y que, en ocasiones, hemos perdido. Es decir, los seres y las cosas con los que nos hemos identificado.

- Dr. Juan David Nasio

RESUMEN

Esta tesina se inscribe en la línea de investigación “Dimensiones lenguajeras de la enseñanza y del aprendizaje” la cual tiene asiento académico tanto en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay).

El propósito de esta investigación es identificar alteraciones en la forma de enseñanza universitaria en la Licenciatura en Educación (FHCE-UdelaR) a partir de la pandemia (Covid-19) producida por el virus SARS-CoV2. Las posibilidades tecnológicas habilitaron que ciertas actividades en el mundo no se suspendieran a pesar de que la población no podía salir de sus hogares. Esta situación estalló en nuestro país en marzo de 2020. La educación fue una de las actividades que continuó, pasando de desarrollarse de modo presencial a un modo virtual. En este sentido es que buscamos identificar cuáles fueron las implicancias y transformaciones que se dieron a partir de esos cambios en la modalidad.

Partimos de la teoría de la enseñanza, en particular de la noción de acontecimiento de enseñanza como acontecimiento discursivo y de la particular concepción de enseñanza universitaria entendida como aquella que se centra en el saber/conocimiento. Por último, nos valimos de la noción de formas de enseñanza para analizar principalmente el vínculo docente-estudiante, así como la forma organizativa (espaciotemporal).

El corpus de esta investigación está compuesto por dos materialidades discursivas. La primera corresponde a secuencias discursivas tomadas de entrevistas en profundidad realizadas a un docente de cada uno de los cuatro departamentos que conforman el Instituto de Educación. La segunda materialidad está dada por los programas correspondientes a los años 2019, 2020, 2021 y 2022 de cuatro cursos de la Licenciatura, los cuales fueron seleccionados con el mismo criterio, uno por departamento, aleatoriamente.

Para el análisis, empleamos como base elementos del análisis del discurso francés valiéndonos del último Michel Pêcheux.

Como principal hallazgo de la investigación, los cambios que se identificaron en la enseñanza universitaria durante este momento actual de emergencia sanitaria remiten fundamentalmente a los medios empleados para llevar adelante la enseñanza y no a alteraciones curriculares. Asimismo, se inauguran nuevas interrogantes.

Palabras clave:

Enseñanza Universitaria, Forma de enseñanza, Pandemia, Teoría de la Enseñanza,

LISTA DE TABLAS

TABLA 1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	19
TABLA 2 PROGRAMA DE UNIDADES CURRICULARES POR DEPARTAMENTO QUE INTEGRAN EL CORPUS DOCUMENTAL.....	23
TABLA 3 AJUSTE DE PLAN 2014 - CORRELATIVIDAD DE UNIDADES CURRICULARES.....	23
TABLA 4 CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS.....	25
TABLA 5 SISTEMATIZACIÓN DE OBJETIVOS	26
TABLA 6 ORGANIZACIÓN CURRICULAR	65
TABLA 7 FICHAJE DE COMUNICADOS (UDELAR Y FHCE).....	77
TABLA 8 CUADRO DE PALABRAS MÁS FRECUENTES EN LOS DISCURSOS	80
TABLA 9 SECUENCIAS DISCURSIVAS POR ENTREVISTADO Y CATEGORÍA	101
TABLA 10 ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE PROGRAMAS CORRESPONDIENTES A HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	103
TABLA 11 ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE PROGRAMAS CORRESPONDIENTES A CONOCIMIENTO Y CURRÍCULUM.....	104
TABLA 12 ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE PROGRAMAS CORRESPONDIENTES A EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES	105
TABLA 13 ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE PROGRAMAS CORRESPONDIENTES A SEMINARIO DE METODOLOGÍAS Y TEORÍAS PARA LA DOCENCIA	106

LISTA DE IMÁGENES

ILUSTRACIÓN 1: PALABRAS MÁS FRECUENTES EN LAS ENTREVISTAS	28
---	----

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Situación político-institucional y las orientaciones educativas ante la emergencia	2
2.1 ¿Cómo hizo frente la UdelaR a “lo nuevo”?	2
2.2 Un segundo momento	4
2.3 Existencia, uso e impacto de los EVA en UdelaR	6
3. Marco teórico	8
3.1 Anotaciones “para” una Teoría de la Enseñanza	9
3.2 Enseñanza universitaria: nuestro punto de partida	11
3.3 Las formas de enseñanza	14
3.4 Objetivos de la investigación	16
3.5 Pregunta de investigación	16
4. Marco metodológico	17
4.1 El enfoque metodológico cualitativo	18
4.2 Estudio por casos	19
4.3 Técnicas y organización de los procedimientos de recolección de datos	21
4.3.1 Entrevista en profundidad	21
4.3.2 Análisis o revisión documental	23
4.4 Procesamiento de la información obtenida: análisis del discurso	24
4.5 Sistematización de objetivos	26
4.6 Criterio de rigor de calidad	27
5. Análisis y discusión de la información relevada	28
5.1 La enseñanza antes y durante la pandemia	29
5.1.1 Desde la palabra de los docentes	29
5.1.2 Desde la perspectiva de los programas	33
5.2 Escenarios planteados a partir de la covid-19	34
5.2.1 En la palabra de los docentes	36
5.2.1.1 Sobre el escenario anterior a la pandemia	36
5.2.1.2 Sobre el escenario durante la pandemia	37
5.2.2 El “decir” de los currículos prescriptos	41
5.2.2.1 Historia de la Educación	41
5.2.2.2 Conocimiento y currículum	41
5.2.2.3 Educación y Ciencias Sociales	42
5.2.2.4 Seminario de metodologías y teorías para la docencia	42
5.3 Otros aspectos en el discurso docente: los cuerpos	43
6. Conclusiones finales	46
7. Referencias bibliográficas	50

Anexo I.	Carta de solicitud de informantes docentes	62
Anexo II.	Pauta de entrevista a docentes.....	63
Anexo III.	Organización curricular	65
Anexo IV.	Fichaje de comunicados Rectorado (UdelaR) y Decanato (FHCE).....	66
Anexo V.	Palabras mas frecuentes en los discursos	78
Anexo VI.	Codificación de las entrevistas.....	81
Anexo VII.	Cuadros de análisis de programas.....	102

1. INTRODUCCIÓN

En Uruguay, la declaración de “estado de emergencia nacional” con fecha 13 de marzo de 2020, en estrecha relación con la situación sanitaria internacional, configuró una irrupción en las formas de enseñanza, específicamente en las categorías tiempo y espacio. Es de nuestro interés el detenernos a analizar el caso de la enseñanza universitaria y, dentro de este ámbito, el estudio de un caso particular: la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR). A lo largo de toda la investigación nos preguntaremos cuáles son las transformaciones que se han producido –si hubiera– en la enseñanza universitaria a partir de la situación de pandemia producida por el virus SARS-CoV2 causante de la enfermedad conocida como COVID-19. Para responder esta interrogante indagaremos la voz de los actores involucrados: docentes del Instituto de Educación (IE).

En ese quiebre de la normalidad, esta alteración, esta “nueva normalidad”, nos interesa analizar la enseñanza universitaria, caracterizar los cambios que se están produciendo y comparar con la enseñanza que ya conocíamos. Este recorrido habilitará describir los nuevos escenarios de enseñanza universitaria que incluyen también a las otras dos funciones del docente universitario: investigación y extensión.

Previo a la pandemia, asistir a clase implicaba, entre otras cosas, el poner el cuerpo en un aula presencial compartiendo tiempo y espacio conjuntamente con compañeros y docentes. La virtualidad implicó habitar nuevos espacios y dejar de habitar un mismo espacio físico llamado aula. Los grupos de WhatsApp parecerían ser los nuevos pasillos de la Facultad. Estas son algunas de las consecuencias más visibles de los efectos de la pandemia en la educación y, en ese sentido, requieren sean analizadas para teorizar sobre las nuevas formas de concebir el aula.

En suma, el propósito de esta tesina es caracterizar las alteraciones en el modelo de enseñanza universitario introducidas a partir de la pandemia Covid-19. Se selecciona como caso de estudio intrínseco la Licenciatura en Educación de la FHCE (UdelaR) por la particularidad de poder describir cómo desde el mismo ámbito de producción de conocimiento funcionan las teorías que de allí son propuestas.

2. SITUACIÓN POLÍTICO-INSTITUCIONAL Y LAS ORIENTACIONES EDUCATIVAS ANTE LA EMERGENCIA

A partir de la temática seleccionada y nuestro objeto de investigación, tomamos como puntos de partida, por un lado, las directivas dadas por medio de comunicados y circulares tanto de UdelaR como de FHCE sobre cómo hacer frente a la enseñanza en contextos de emergencia; por otro lado, las orientaciones en relación al recurso fundamental que ha sido soporte de la enseñanza, el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la UdelaR.

En el primer apartado se relevan las orientaciones institucionales de acuerdo a medidas e incluso hemos de considerarlo como políticas institucionales, en el sentido de que orientaron (y aún lo hacen) el funcionamiento de la UdelaR a nivel país y de manera transversal, es decir, se tratan de medidas que trascienden las áreas de conocimiento (abarcaron todas las facultades, institutos, centros regionales, entre otros).

En el segundo apartado se realiza un recorrido sobre el surgimiento de los EVA en la UdelaR, su proceso de expansión, crecimiento e impacto, así como papel protagónico durante este período de enseñanza en contexto de emergencia.

2.1 ¿Cómo hizo frente la UdelaR a “lo nuevo”?

Es posible tomar como punto de partida el primer comunicado emitido por el rectorado de la UdelaR (2020a) el día 12 de marzo de 2020 en el que se comienza a tomar medidas de contingencia ante el inminente avance y propagación del virus SARS-CoV2. El día 13 de marzo de 2020, Presidencia de la República Oriental del Uruguay (ROU, 2020) declara estado de emergencia nacional y a través del comunicado 2 (UdelaR, 2020b) el rector adopta nuevas medidas, lo que implica la suspensión de todas las actividades académicas de pregrado, grado y posgrado hasta el 21 de marzo.

La UdelaR comienza a funcionar “remotamente”; por medio del comunicado 4, de fecha 16 de marzo de 2020 (UdelaR, 2020c). Se habilita en todos los casos en que sea posible el trabajo de manera remota.

El día 20 de marzo de 2020 por medio del comunicado 5 se emiten las primeras orientaciones que pretenden regular la enseñanza a distancia (UdelaR, 2020d). Del comunicado se desprende: a) el Rectorado centralizará la política de comunicación institucional y también la “política de enseñanza a distancia en el marco de la emergencia sanitaria; b) se define el trabajo en red desde los distintos servicios universitarios; c) se

compartirá información referente a distintos dispositivos de enseñanza a distancia” (UdelaR, 2020d: s/n) que implementan los distintos servicios universitarios; d) desde el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza se elaboró un plan de recomendaciones a los servicios y colectivos docentes; e) se establecen políticas para que cada servicio cuente con un servidor propio para su EVA en coordinación desde DATA y Seciu; f) recomendaciones a bedelías para facilitar a los docentes las formas de contacto a sus estudiantes; y g)

Llamar a toda la comunidad universitaria a hacer el mejor uso de su ingenio y compromiso para hacer frente a esta situación crítica que atraviesa nuestro país, promoviendo acciones innovadoras y desplegando la solidaridad en cada espacio de la vida cotidiana en la que nuestras acciones puedan contribuir a mitigar la pandemia Covid-19 (UdelaR, 2020d, s/n).

El día 26 de marzo de 2020 surge un nuevo comunicado, el número 8 (UdelaR, 2020e), en el cual se continúa promoviendo que las actividades de enseñanza se desarrollen virtualmente y se define cerrar los edificios universitarios desde el 28 de marzo al 13 de abril. En la misma fecha se emite otro comunicado, el número 9 (UdelaR, 2020f), en el que se encomienda la coordinación y el apoyo a los servicios en lo que refiere a la planificación del primer semestre de 2020 solicitándoles particularmente el monitoreo del avance curricular y pedagógico de las situaciones de vulnerabilidad y detección de aquellas que requieran apoyo. Esta comisión es integrada por la coordinadora de la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de la Enseñanza (CSE) y la coordinadora del Programa de Respaldo del Aprendizaje (PROGRESA) junto con el Rectorado.

El día 31 de marzo de 2020, el comunicado 10 (UdelaR, 2020g) estableció que se suspendieran las actividades presenciales de la UdelaR, “que la enseñanza se organice sostenida en plataformas digitales durante lo que resta del primer semestre de 2020” (p. 1) y que los cursos del primer semestre incorporen evaluaciones acordes a esa modalidad. Habilita también a considerar otras fechas de evaluaciones no previstas en los calendarios de ser necesario y establece procedimientos para ello. Establece también que la UdelaR “buscará asegurar que todos los estudiantes se encuentren en condiciones de cursar bajo las modalidades establecidas, encaminando las gestiones correspondientes para intentar asegurarles acceso a internet y a equipos informáticos “(p. 1).

En virtud que los cursos del año 2020, en el primer semestre, daban inicio el día 9 de marzo, a 24 días de iniciados los cursos, en el comunicado número 11 (UdelaR, 2020h) se informa sobre la distribución a todos los servicios universitarios un conjunto de salas virtuales WebEx de hasta mil participantes y salas Zoom de hasta quinientos participantes. Menos de una semana más tarde, el comunicado 13 (UdelaR, 2020i) da a conocer la “beca

laptop” para ser otorgada a aquellos estudiantes que no tuvieran condiciones que les permitieran sostener la cursada.

A nivel de la FHCE, la circular 42/2020 emitida por el Consejo de la facultad (FHCE, 2020a) establece el semestre par o “segundo semestre” en modalidad mixta, entendida como la alternancia de actividades en plataformas digitales y encuentros presenciales, respetando medidas y aforos. Se emite también una serie de solicitudes a los docentes: considerar a aquellos estudiantes que no puedan asistir a encuentros presenciales, procurar mecanismos para que los estudiantes puedan acceder a lo trabajado en clase (creación de material específico, grabación de clases, etc.). Se introducen nuevos aspectos en lo referente a la evaluación en los cursos: “se desarrollarán de acuerdo a lo estipulado en cada programa de curso”. Comienzan a habilitarse actividades presenciales en lo referente a cursos de posgrados. La circular 44 (FHCE, 2020b) reafirma lo previsto en la circular 42 anunciando el comienzo del semestre par el día 10 de agosto en modalidad mixta y realizando actividades presenciales de manera flexible.

El comunicado número 18 de Rectorado (UdelaR, 2020j), de fecha 1 de diciembre de 2020, solicita aumentar el trabajo remoto y garantizar el cierre del semestre. Habilita a que los locales universitarios permanezcan abiertos para aquellos estudiantes y docentes que no puedan acceder remotamente. Se reitera extremar medidas sanitarias y cuidados en los encuentros que requieran presencialidad.

A partir del 16 de diciembre de 2020 fueron suspendidas todas las evaluaciones presenciales y se solicitó migrarlas a modalidad digital, instrumentar evaluaciones orales no presenciales o generar un nuevo calendario. Esto fue definido en el comunicado 20 (UdelaR, 2020j) de Rectorado.

2.2 Un segundo momento

El año 2021 supuso un actuar considerando la experiencia del año anterior. La incertidumbre del devenir continuaba incierta, pero era posible imaginar los escenarios suponiendo que se continuaría trabajando de modo similar al del 2020.

Rectorado emite un primer comunicado 2021, comunicado número 22 (UdelaR, 2021a) desde iniciada la pandemia en el que define que las evaluaciones tanto finales como parciales de enero, febrero o marzo deben ser en modalidad no presencial con algunas excepciones y prever un primer semestre 2021 de forma “preponderantemente no presencial” (p. 2). Sin embargo, el comunicado 25 (UdelaR, 2021b), de fecha 16 de marzo

de 2021, establece que para evitar quiebres en los procesos formativos se mantengan ciertas actividades de enseñanza en modalidad presencial pero que se realice el máximo esfuerzo para mantener la enseñanza por medio de plataformas digitales.

El día 12 de abril se emite el comunicado 28 (UdelaR, 2021c) en el que se informa una nueva política institucional en la que se asigna una licencia Zoom por cada docente de la UdelaR con un tope de trescientos participantes. No obstante, también se adquirieron salas que van desde quinientos hasta los tres mil participantes, que se coordinarían según las necesidades de los servicios universitarios. Decanato de la FHCE, por medio de la circular 29/21 (FHCE, 2021a), informa la disponibilización de licencias Zoom para estudiantes en actividad. Todas estas medidas se encuentran en la órbita del plan de fortalecimiento de la enseñanza en contexto de no presencialidad.

A partir del comunicado 31 (UdelaR, 2021d), del 9 de julio de 2021, comienza a evaluarse la posibilidad de retomar actividades en modalidad presencial. Se habilitan las evaluaciones presenciales que no se puedan hacer virtuales, con las consideraciones necesarias de protocolos sanitarios y aforos. Los cursos deben continuar llevándose a cabo por medio de plataformas digitales y se autoriza el desarrollo de actividades presenciales (talleres, seminarios, prácticas, otros) durante un tiempo no mayor a noventa minutos. Se explicita que las clases bajo la modalidad expositiva deben mantener contraparte en plataformas digitales.

El 15 de julio de 2021, la circular 40/21 (FHCE, 2021b), de resolución del Consejo de FHCE, se expide en relación a “procedimientos de enseñanza en FHCE”, entre los que pueden destacarse: a) exámenes presenciales en julio, ya que no se pueden realizar adecuadamente en modalidad virtual; b) retomar en forma gradual el dictado de los cursos presenciales para el semestre par del año 2021 considerando las recomendaciones sanitarias; c) se solicita a las comisiones de carrera que programen al menos una unidad curricular del segundo y cuarto semestre a dictarse presencialmente, además de indicar los cursos que requieran prácticas presenciales; d) las dos primeras semanas de curso serán virtuales; e) las evaluaciones intermedias se realizarán de acuerdo al programa de cada unidad curricular y su cumplimiento habilitará a la evaluación final; y f) se suspende el porcentaje de asistencia obligatoria. A estos ítems se les suma los de la resolución complementaria número 45/21 (FHCE, 2021c), en la que se establece: a) el 23 de agosto se retoma la presencialidad con aforo; b) los cursos programados totalmente a distancia deben tener encuentros presenciales; y c) se habilitan los espacios de formación integral.

La circular 47/21 (FHCE, 2021d) establece que el 5 de agosto los docentes recibirán lista de inscriptos a sus cursos para que les sea remitido mediante correo electrónico el enlace a las aulas virtuales de EVA y datos de acceso.

Se evidencia de este modo que el “segundo momento” ha sido más organizado y con pautas más claras en relación al impacto o “cimbronazo” del primer momento. Se aprecia organización y también atención a los aspectos específicos del quehacer de la vida universitaria.

2.3 Existencia, uso e impacto de los EVA en UdelaR

Los EVA han estado presentes en la UdelaR desde aproximadamente veintidós años, a través de propuestas y programas que han buscado mantener una comunidad educativa actualizada y en constante interacción (Rodes, 2000; Equipo DATA, 2000). Hasta el 13 de marzo de 2020 estos espacios virtuales habían sido usados de diversos modos: como espacios de apoyo a las clases dictadas presencialmente, como repositorios de los materiales de cursos, entre otros usos posibles; pero a partir de marzo del 2020 pasaron a ser formalmente las aulas principales de la universidad junto con las plataformas de encuentros sincrónicos (WebEx, Zoom, Big Blue Button, otros).

Según el Programa para el Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) (Rodés y Podetti, 2013) en la UdelaR los entornos virtuales de aprendizaje hacen referencia a las aplicaciones con uso del internet que se encuentran integradas en una red de servidores de *Learning Management System* (LMS) con los que cuentan los diversos servicios universitarios. Desde el año 2000 la UdelaR ha venido desarrollando estrategias entre las que se incluye el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), no obstante, en sus inicios no se tenía la coordinación institucional que se posee en la actualidad.

Es importante mencionar que entre los primeros esfuerzos por consolidar el uso de los EVA en la institución se ha desarrollado el subproyecto “Uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de grado”, del Programa Mejora de la Enseñanza de Grado, que ha propiciado el uso de las TIC de la UdelaR haciendo llamados constantes a la comunidad educativa para la presentación de propuestas con uso de la virtualidad.

En este mismo orden de ideas, se han presentado otros proyectos como la “Generalización del uso educativo de TIC en la Universidad de la República” (TICUR),

financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) con contraparte de la UdelaR para el 2010. A partir de este proyecto se crea el Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA), que se centra en el trabajo de plataformas tecnológicas para propiciar un ambiente de trabajo mediante los servidores de la web con fines educativos. En DATA los docentes universitarios cuentan con el acompañamiento, asesoramiento y apoyo en la integración de las TIC a sus cursos, así como también es coordinado el uso del sistema de salas para videoconferencias¹.

Cabe destacar que la resistencia al cambio desde lo presencial a lo virtual no se ha hecho esperar; no obstante, la existencia del Servicio Central de Informática de la UdelaR (SECIU) ha facilitado el acceso a la información y, de manera amena, busca integrar a los usuarios a las plataformas institucionales. A su vez, las capacitaciones técnicas y de recursos humanos con relación al manejo de los EVA se han incrementado en los últimos años, creándose cursos de formación de 360 horas semipresenciales mediante el Proyecto TICUR y otros cursos impartidos por DATA-ProEVA.

Desde entonces, el uso del software Moodle se ha convertido en un medio de interacción en la relación docente y estudiante incidiendo de manera directa en el desarrollo de conocimientos para el manejo de los EVA. Según UdelaR (2020I), los sistemas de entornos virtuales en la UdelaR han interactuado como una red que comunica todas las sedes universitarias para el sostenimiento de esfuerzos tendientes tomando en cuenta la creación de Polos de Desarrollo Académico, las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) y las mejoras en las infraestructuras de las TIC.

¹ Se trata de sala específica para la grabación de “píldoras educativas” cuenta con un sistema que procesa y publica los contenidos multimediales. Véase más en: <http://multimedia.edu.uy/>

3. MARCO TEÓRICO

El punto de partida es mucho más amplio que ese conocimiento. Se encuentra en la ignorancia (Berger, Berger y Favre, 2015: 21).

El presente trabajo de investigación surge a partir de la necesidad de explorar las posibles transformaciones -de existir- en el formato de la enseñanza universitaria. Se parte de la interrupción de un *continuum* denominada “normalidad”, irrupción que es dada por la aparición de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV2 dando lugar a eso llamado “nueva normalidad”. Buscamos poder describir cómo desde el ámbito de producción de conocimiento funcionan algunas de las teorías que desde allí son propuestas y que, en adelante, detallaremos.

Para abordar el objeto de estudio entendemos necesaria la comprensión de aquellas categorías de las que nos valdremos a lo largo de la investigación. En primera instancia, tomaremos los aportes de la Teoría de la Enseñanza desde la perspectiva inaugurada por el Prof. Luis E. Behares; más específicamente nos interesa el concepto de enseñanza como acontecimiento discursivo. Además, avanzaremos en la problematización de la enseñanza universitaria como campo en sí mismo para poder valernos del relevante lugar que ocupa en la enseñanza universitaria el saber. Y, por último, sobre la forma o formato de enseñanza, nos interesa tomar la relación docente-estudiante que es dada en un espacio y tiempo particular.

En las siguientes secciones, se pretende abordar cada una de estas categorías. También la problematización de aquellas perspectivas subyacentes en los campos teóricos en que se encuentran inscriptas. Nos interesa abordar estas categorías de un modo conceptual y no definitorio: es decir, si reparamos en el significado etimológico de definir, éste implica el dar fin, por lo tanto, remite a algo cerrado, concluido, estabilizado, imposibilitándonos decir mucho más al respecto. En cambio, el abordaje conceptual nos permite el seguir pensando los límites, aquello que hace ser lo que es y también lo que no es, nos da posibilidades de pensar *la cosa*.

3.1 Anotaciones “para” una Teoría de la Enseñanza²

La Teoría de la Enseñanza (TE) ha convocado fuertemente el trabajo de todos los docentes del departamento de Psicología de la Educación y Didáctica³ (actualmente departamento de Enseñanza y Aprendizaje) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelAR. Esta afirmación se sustenta en la diversidad de producción académica existente (libros, conferencias, *papers* arbitrados y otros⁴). Nos fue posible identificar en la pesquisa que el año 2003⁵ es el momento de surgimiento de diversas líneas de investigación, de entre las que surgió posteriormente Estudio de lo Didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad (EDADI), dirigida por el Prof. Luis Ernesto Behares. Serán entonces los productos de investigación emergentes de EDADI y líneas de investigación asociadas o sucesoras de los que nos valdremos para poder bordear el concepto de TE.

Desde el trabajo de estos equipos de investigación es posible identificar el surgimiento de la modernidad como el momento histórico que dará lugar a la configuración de dos teorías de la enseñanza posibles y que, a su vez, serán completamente distintas: la teoría antigua y la teoría moderna. Ante la pregunta qué es enseñar para la teoría antigua, Behares (2006) sostiene que se trata de “una modalidad de uso de la palabra” (p. 44), apoyándose en el estudio minucioso de la obra *De Magistro* de Agustín de Hipona (1873). En varios textos Behares dirá en relación a la enseñanza y su vinculación con la teoría antigua que tiene fuerte relación con el lenguaje y también con el saber, veamos en sus palabras:

Toda enseñanza consiste en la construcción de un discurso, en el cual el funcionamiento del lenguaje permite establecer

² Existe algo del orden de lo anecdótico en el título seleccionado para este apartado y por ello optamos por darle este nombre. Una de las fuentes empleadas para el desarrollo de este capítulo es el libro de Bordoli y Blezio (2007) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Al abrir el libro uno puede toparse con dos cuestiones: una *addenda* y un lapsus. El lapsus se trata del reemplazo de la palabra “sobre” por “para” y la *addenda* bien nos explica lo que implicó al grupo de investigación reparar en ese fallido. En esta ocasión la fuente es porque la obra sentó base para el entendimiento de la Teoría de la Enseñanza donde ocupa un lugar más relevante el “para” que el “sobre”.

³ Empleamos la antigua denominación del departamento dado que, para nosotros, los nombres propios basándonos en el trabajo de Russel retomado por Lacan (1962) han de entenderse como descripciones abreviadas que, en un marco político-institucional para un momento histórico concreto otorga un encuadre sumamente distinto en lo que refiere a qué es lo que allí se investiga y/o enseña.

⁴ Dentro de los más destacados se encuentran: Behares (2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2010, 2011), Behares y Colombo (orgs.) (2005), Fernández Caraballo (2004, 2017) y Rodríguez Giménez (2010).

⁵ Véase en Behares (2004a y 2004b), Behares y Colombo (orgs.) (2005) y Bordoli y Blezio (comps.) (2007).

representaciones de un saber (o sea: conocimiento), o reacondicionar las representaciones ya existentes para desestabilizarlas y sustituirlas por otras (Behares, 2006, p. 44).

Dicho de otro modo: “toda enseñanza, aun las más difíciles de calificar, son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber” (Behares, 2011, p. 21).

En relación a la obra *De Magistro* (de Hipona, 1873), Behares (2011) nos aporta un interesante análisis que nos habilita comprender de modo más atinado el sentido de la obra para aproximarnos a esta lectura de la Teoría de la Enseñanza Antigua:

Es Agustín quien en ese texto define a la enseñanza en relación al «signum», en su formulación estoica, y plantea que enseñar es del orden de la *significación*, y en esto reside la dificultad, ya que el hombre con sus sentidos y su razón es prisionero de las posibilidades de la significación para conocer. Agustín emplaza al *docente* y al *discente*, el que enseña y al que se enseña, no como entidades egoicas de una praxis, sino como efectos del saber (*scire*), sometidos al «cerco de los signos». El acceso a la verdad (*veritas*) se da en la iluminación (*illuminatio*), recubrimiento cristiano de la reminiscencia platónica en la gracia divina. Por eso el docente solo es capaz de amonestar (*admonere*) o advertir (*animadverti*), en los cuales debe ubicarse la enseñanza humana (Behares, 2011:23).

Referíamos anteriormente que la TE mantiene una fuerte relación con el lenguaje y con el saber: en relación a ese saber, a la “posibilidad de saber”, ha de entenderse como el “acto de focalizar, de establecer, de fundar la conceptualidad y de hacer posible la remisión de algo desde lo real a lo representable” (Behares, 2011:23). Debemos de advertir que al “real” que aquí se refiere es un concepto tomado del psicoanálisis de corte lacaniano. Entonces, la TE es “entendida como un campo de saber respecto al fenómeno de la enseñanza es inherente a toda cultura humana, y así ha sido en todas las culturas conocidas” (Behares, 2011:22).

En contrapartida a la Teoría Antigua, es posible tomar a la *Didáctica Magna* de Juan Amos Komensky (Comenio, 1985) como el texto y el momento que da surgimiento a la Teoría Moderna de la Enseñanza a través del método didáctico de “enseñar todo a todos”. Donde supone un sujeto que aprende un objeto de enseñanza y un maestro conductor. De este modo, el campo de la didáctica que queda constituido está reducido a la técnica y la metodología, formulando entonces una concepción de la enseñanza del orden de lo instrumental.

Yves Chevallard (1991) es un reconocido autor por haber realizado aportes al campo de la didáctica a través del concepto de “transposición didáctica” por medio de una propuesta de epistemología de la didáctica. Behares (2004a, 2010) nos introduce en una

lectura no canónica sobre la teoría de Chevallard entre lo que se puede encontrar la distinción de “la didáctica” de “lo didáctico”. En esta misma línea, Fernández Caraballo (2004) desde el campo del psicoanálisis abre una nueva lectura posible del *savoir savant* o “Saber de la ciencia” chevallardiano. Para su análisis, Chevallard propone un sistema didáctico compuesto por docente, alumno y saber. Fernández Caraballo (2004) destaca que, para los didactas tradicionales, con una postura psicologicista, en este sistema la didáctica queda centrada en la relación alumno y docente dejando de lado el saber. En cambio, la teoría propuesta por Chevallard se centra en la diferenciación entre saber a enseñar y saber enseñado. Esta cuestión del lugar del saber recobrará importancia en la sección que abordaremos la enseñanza universitaria.

3.2 Enseñanza universitaria: nuestro punto de partida

Nos dirigiremos directamente a problematizar y analizar los discursos y tradiciones de aquello que mantiene relación directa con nuestro objeto de investigación: la enseñanza universitaria. Algunas preguntas que orientan este apartado son: ¿por qué es diferente la enseñanza universitaria?, ¿cuáles son los posibles discursos que están en juego? y también la planteada por Rodríguez Giménez (2012) a partir de la pregunta de Lacan (1962) “¿Qué es enseñar, cuando lo que se trata de enseñar se trata precisamente de enseñarlo, o sólo a quien no sabe, sino a quien no *puede* saber?” (p. 26).

Tomamos los años de 1970, según Behares (2011), como el momento en el cual la Universidad, como institución, comienza a interesarse y preocuparse de manera formal por la enseñanza, a razón de las “dinámicas de la formación de profesionales en contexto de «masificación»” (p. 18). Hasta este momento pensar en la enseñanza era algo de un segundo orden para la Universidad. Tal desentendimiento se trata de algo propio de la tradición universitaria hasta el momento. Además, entre los años sesenta y setenta no se separaba la enseñanza de la producción de conocimiento. Plantea Behares (2011, p. 18) que estas características responden a dos cuestiones; la primera, el ingreso a la universidad no era masivo; y la segunda, no existía urgencia en el egreso. A través de nuestra investigación, habría que revisar ambos aspectos hoy en día, ya que claramente para los mencionados años fueron causa de alteraciones en la forma y formato de enseñanza y también podrían serlo actualmente.

El dualismo entre la formación profesional y la producción de conocimiento, sostiene Behares (2011), se pudo zanjar dado que “en algunas universidades el nivel de grado se diseñó exclusivamente como formación de profesionales, y se consagraron los posgrados a

la formación de naturaleza más académica, de producción de conocimiento y de investigación” (p. 18). Existen algunas advertencias del autor en relación al problema que son interesantes de considerar:

El problema se caracteriza mejor incluyendo junto a la preocupación didáctica de las dimensiones de la selección epistémica de los saberes y sus modalidades, de las funciones que estos saberes tendrán en los trayectos ofrecidos, de la organización curricular, de la administración de la enseñanza, de la formación de enseñantes y de la “integración de las funciones universitarias”⁶ (Behares, 2011, pp. 18-19).

Sintetizando, están en este debate dos teorías de la enseñanza posibles: la antigua y la moderna, pues la integración de las funciones universitarias busca no dejar de lado la esencia de lo tradicional en el ámbito educativo; asimismo, lo que buscan es propiciar la construcción epistémica de saberes aprovechando los recursos y medios de formación que trae consigo una transformación curricular en el proceso educativo.

Por otra parte, en la tradición normalista y la universitaria (Rodríguez Giménez, 2010 y 2012; Blezio, 2015), a su vez, es posible identificar cuatro discursos:

cualquier universidad actualmente existente y que pueda ser encuadrada en ese rótulo arrastra en su seno las tendencias propias de las cuatro discursividades que hemos comentado: la *discursividad monástico-teológica*, que podemos considerar superada, aunque con algunas supervivencias en ámbitos religiosos (como en los casos de la Universidad Gregoriana, las Universidades Católicas Pontificias, o la Universidad Luterana), pero presente en cualquier universidad en los niveles no inmediatamente perceptibles de sus prácticas; la *discursividad de la ciencia moderna*, fiel al espíritu humanista-iluminista, ideal que puede haber sido trastocado pero no abolido; la *discursividad positivista-pragmatista*, que sobrevive pujante en la importancia real de su componente de formación de profesionales y, a veces, en sus prácticas extensionales; y la *discursividad armonizadora del ternario*, fuertemente arraigada en el «sentimiento» de los universitarios, pero siempre conflictiva en su relación con las prácticas (Behares, 2011, p. 16).

Cabe destacar que estos discursos sostienen la existencia de perspectivas diferentes en el modo de concebir la formación académica. Cada discurso es propio de sus ideales y principios en cada forma de enseñanza: se refieren al modo en cómo se concibe la

⁶ Esta expresión hace referencia a la tríada de las funciones del docente universitario en el que se incluye la docencia, investigación y extensión.

enseñanza, cómo se interpretan los modos de formación y de vida; son, desde luego, paradigmas educativos.

La enseñanza ha sido, para nosotros, temática de investigación en ocasiones anteriores (Texeira, 2018). Blezio (2015) plantea: “la enseñanza puede ser concebida como práctica o como acontecimiento” (p. 34) didáctico. El adoptar la posición de enseñanza como acontecimiento didáctico nos remite a la teoría desarrollada por Behares (2005, 2008a y 2008b), lo cual implica entender al acontecimiento “como un campo de saber al respecto del fenómeno de la enseñanza” (Behares, 2011, p. 22). En otras palabras, es el “conjunto de fenómenos que se observan en la interacción que se da entre dos individuos cuando uno trata de transmitir un conocimiento al otro” (Behares, 2004, p. 19).

El modo como se conciba la enseñanza según este autor va a depender de la forma como se interprete el fenómeno; para ello debe comprenderse que cada sujeto posee una postura propia y por ende construye su propio conocimiento. Aclara el Prof. Behares (2011):

la enseñanza [se ubica] en el interjuego entre la estructura estable y repetible del conocimiento representado en el imaginario («saber textualizado») y la irrupción singular en ella del Real, que hace presente la dimensión del sujeto del deseo (o «acontecimiento»). De esta manera, las distancias entre el saber que se produce en la ciencia (o en cualquier circunscripción de la producción del saber) y el saber que se presenta en el aula pierden su carácter excluyente, permitiendo una indagación sobre el saber en sí, «saber enseñante», en la lógica de la imparidad subjetiva. (Behares, 2011, p. 81).

Desde esta perspectiva presentada, el acontecimiento es entendido como la “instancia en la que se actualiza una discursividad impersonalmente constituida por su propia historicidad” (Behares, 2004b, p. 22).

Una de las principales características de la enseñanza universitaria es esa particular relación con el saber. En este sentido, la noción de enseñanza universitaria implica ineludiblemente abordar las nociones de saber/conocimiento involucradas. Al respecto plantea Behares (2008a): el “distinguir un conocimiento interpersonal, estable, objetivo, de un saber subjetivo, inestable e incommunicable, [esta distinción] es tan antigua como cualquier indagación filosófica relevante para el pensamiento occidental” (p. 30). Es posible por medio de estos planteos sostener la importancia que ocupa el Saber/Conocimiento en la enseñanza universitaria (Texeira, 2018, p. 158).

Avanzando en poder rodear la noción de enseñanza, esta implica el reconocer la distinción que existe entre lo objetivo y lo subjetivo, partiendo de que esta diferenciación posee sus orígenes en el modo de comprender la realidad y, por lo tanto, el saber o el

conocimiento. En cambio, otra posible forma de concebir la enseñanza, de la cual a nuestro entender también la enseñanza universitaria no se encuentra exenta es:

concebirla como tecnología, en el sentido que los conocimientos deben adquirirse para ser competentes y poner en juego saberes a modo poder de afrontar problemáticas y complejidades. Lo que habilita a preguntarse: ¿Qué sucede con el saber disciplinario? ¿Qué lugar se le otorga al saber disciplinario? Dejando de este modo fuera de “lo importante” el saber científico/disciplinario, aspecto que desde la academia no debe ser desatendido. Por el contrario, es la academia quien debe encargarse que el saber/conocimiento esté “vivo” (Texeira, 2018, p. 158).

La serie de interrogantes generadas en ocasión anterior invita a la reflexión y a la generación de posturas en la comunidad académica y científica que permitan describir cómo se concibe la enseñanza en el hoy y el ahora con la inserción de la tecnología en las instituciones educativas.

3.3 Las formas de enseñanza

Existe mucha bibliografía en el campo educativo desde una perspectiva, tal vez, más pedagógica y no tanto desde una Teoría de la Enseñanza, pero nos habilita a tomar la noción de *forma* o *formato escolar*, que necesitamos para abordar el estudio y caracterización de las alteraciones producidas a partir de la pandemia del Covid-19. Partiremos del recorrido realizado por el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (Geppred) y el grupo Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza (PECE), ambos del Instituto de Educación (FHCE-UdelaR).

En la investigación coordinada por Bordoli y Martinis (2020) son abordadas “las formas escolares y las posiciones docentes” (p. 25) y es por tal motivo que entendemos relevante partir desde allí. A nosotros nos interesa detenernos en las formas escolares como ese “espacio” que fue irrumpido por la pandemia y que, a su vez, produjo un efecto que altera el formato conocido para albergar otras formas de enseñanza.

Una perspectiva que presentan Bordoli y Martinis (2020) es la de Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001) quienes entienden que los sentidos de lo escolar se construyen en torno a la relación pedagógica entre el enseñante y el aprendiente en un modo de organización espaciotemporal estable. Por otro lado, Tyack y Cuban (2001) sostienen que los procesos de cambio traen una resistencia en los docentes dado el conflicto entre lo nuevo y lo viejo. Es aquí que el docente opera como un hibridador entre

esa tensión reformista de lo nuevo y lo viejo. La perspectiva de Figerio (2007) hace aportes entendiendo como una “arquitectura simbólica y material”.

En relación a la forma y gramática escolar, Bordoli y Martinis (2020) señalan tres dimensiones centrales: “**la forma organizativa**: elementos espaciotemporales y los patrones normativos; **el currículo**: los elementos vinculados a qué enseñar, a las finalidades y los modos; **las posiciones docentes**: los elementos vinculados a la relación pedagógica y al clima de aula” (p. 27, destacado nuestro).

En estos aspectos que describe Southwell (2011) nos interesa detenernos a pensar la incidencia de la pandemia. Sobre el asunto de “forma escolar” dice que se trata de:

una configuración histórica particular, surgida - no sin dificultades- en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas. Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad, de otro modo, solamente podrían ser una enumeración de múltiples características. A lo que estamos haciendo referencia es a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido de que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales. Como toda relación social, se realiza en un espacio y el tiempo, la autonomía de la relación pedagógica instaura un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan las actividades sociales: la escuela (p. 68).

La relación pedagógica descrita requiere un espacio y tiempo particular dentro de la institución educativa o “escuela”. Además de una relación social entre sujetos es posible sostener que es el espacio en el que se vinculan con un saber, ese espacio generalmente es el aula o salón y actualmente “salas zoom” o “aulas virtuales”. Es necesario el estudio de los efectos producidos en la alteración de pasar hacia la virtualidad abandonando el espacio original.

3.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Caracterizar las alteraciones en las formas de enseñanza en la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Uruguay) a partir de la pandemia producida por el virus SARS-CoV2 causante de la enfermedad conocida como Covid-19.

Objetivos específicos

- OE1: Indagar y comparar cómo se enseña en la nueva normalidad y cómo se enseñaba antes.
- OE2: Describir los escenarios de enseñanza que quedaron planteados a partir de la aparición de la pandemia Covid-19.

3.5 Pregunta de investigación

A lo largo de toda la investigación nos atravesará la pregunta: ¿cuáles son las transformaciones que se han producido –si hubiera– en la enseñanza universitaria a partir de la situación de pandemia producida por el virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad conocida como COVID-19?

4. MARCO METODOLÓGICO

Antes de avanzar, es necesario explicitar algunas cuestiones del recorte metodológico. Esta investigación se inscribe en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales. Como sabemos, desde la Sociología existe cierta preocupación por la cuestión metodológica como parte de la legitimación de las investigaciones. En cambio, existen también otras perspectivas, como lo son las del campo del Psicoanálisis o el Análisis del Discurso, en donde la cuestión metodológica se encuentra subsumida a la producción de teoría. Dado que este trabajo no es ni sociológico ni psicoanalítico nos valdremos de aspectos de ambas perspectivas para abordar el objeto de estudio. Esto de valerse de un género próximo no es nuevo en las investigaciones educativas, sino que, por el contrario, se trata de algo constitutivo del campo de la Educación por carecer de metodologías propias.

El presente capítulo tiene por finalidad poder encuadrar los aspectos metodológicos de la investigación. En este sentido, establecimos el siguiente orden: se comienza con un primer apartado buscando una aproximación al enfoque cualitativo desde el campo de la Sociología y también se describen allí las categorías de análisis. Como en esta investigación adoptamos, de cierto modo, una aproximación al trabajo con *estudio de casos*, destinamos un espacio para poder encuadrar cuáles son las implicancias de adoptar esta modalidad. Se prosigue con la presentación de las técnicas empleadas para la recolección de datos y la explicación sobre el proceso de recolección. Avanzamos desarrollando la perspectiva sobre el Análisis del Discurso que adoptamos para procesar la información obtenida. Se sistematizaron los objetivos con relación a las técnicas empleadas y concluimos el capítulo con aquellos aspectos que le dan rigor de calidad a la presente investigación.

4.1 El enfoque metodológico cualitativo

En cuanto a los aportes que tomamos de la perspectiva sociológica, coincidimos con la investigadora Ruth Sautu (2005) cuando sostiene que la investigación cualitativa se apoya sobre “la idea de la unidad de la realidad, de ahí que sea holística y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad” (p. 32). Así es que como elemento central de la investigación se encuentra la voz de los docentes que enseñan en la Licenciatura en Educación de la FHCE a través de las entrevistas realizadas. También tomamos los programas de cursos avalados por Comisión de Carrera y Consejo de la FHCE correspondientes a los años 2019, 2020, 2021 y 2022.

Siguiendo a Sautu (2005) es posible colocar en esta metodología los estudios que involucran a colectivos, refiriéndose directamente al aula y a la escuela. Estos estudios deben preguntarse cómo funciona el conjunto y a la vez intentar describir o explicar el proceso. Menciona también que la generación, la emergencia y el cambio son aspectos centrales para comprender el tema a investigar. La autora le da un lugar central al lenguaje como parte constitutiva del objetivo y los análisis, y señala: “la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forma parte del tema a investigar. Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión. Son ideas propias de las metodologías cualitativas” (p. 32).

Sostenemos también que se trata de una investigación exploratoria entendida tal y como la define Cea D’Ancona (1996): es la “aproximación a fenómenos poco conocidos, con la finalidad de extraer variables relevantes e hipótesis para comprobarlas en indagaciones posteriores” (p. 112) y que preferimos completar con los aportes de Behares (2011), que sostiene que las investigaciones exploratorias

se basan en la elaboración de categorías para explorar fenómenos sociales; de hecho, mucho de lo que se produce actualmente en ciencias sociales consiste en un comentario ordenado de los fenómenos (de qué se trata, qué otros fenómenos lo circundan, qué interpretaciones cualitativas o cuantitativas se pueden elaborar) (p. 27).

En esta investigación emplearemos las siguientes categorías:

Categoría	Descripción
Futuro	Se empleó para identificar características a futuro en relación a las formas de enseñanza.

Categoría	Descripción
Cuerpo	Se trata de una categoría emergente. Se identificó en los discursos aspectos inherentes al lugar que ocupa el cuerpo en la Enseñanza.
Cambios	Esta categoría refiere directamente a los cambios en las formas de enseñanza expresado por los entrevistados.
Pandemia	Descripción o caracterización del escenario de enseñanza en pandemia
Prepandemia	Descripción o caracterización del escenario de enseñanza previo a la pandemia.
Tiempo y espacio	Se trata de una categoría teórica que fue abordada en profundidad en nuestro marco teórico (ver sección 3.3 más atrás)
Relación docente estudiante	Dentro de la categoría de formato de enseñanza es posible considerar la relación docente estudiante (Ver sección 3.3 más atrás)
Enseñanza como acontecimiento discursivo	Se trata de una categoría teórica que fue abordada en profundidad en nuestro marco teórico (Ver apartado 3.1 más atrás)
Enseñanza Universitaria	Se trata de una categoría teórica que fue abordada en profundidad en nuestro marco teórico (Ver 3.2 más atrás).
Saber/Conocimiento	Se trata de una sub categoría específica dentro de la categoría Enseñanza Universitaria. (Ver 3.2 más atrás).

Tabla 1 categorías de análisis

4.2 Estudio por casos

El trabajo “sobre” casos o “por” casos es algo sumamente común desde una perspectiva médica o clínica lo que, stricto sensu, no forma parte de los objetivos de nuestro trabajo. No obstante, esta perspectiva contribuye a pensar y abordar nuestro objeto de estudio.

Los investigadores Jean-Claude Passeron y Jacques Revel nos invitan a pensar “por” casos y razonar a partir de singularidades, tomando distancia de otras posibles formas de entender esta cuestión. Entonces, ¿qué sería un caso?:

un caso no es solamente un hecho excepcional que hay que contentarse con que ahí quede: constituye un problema; reclama una solución, vale decir la instauración de un marco nuevo de razonamiento, en el que puede estar el sentido de la excepción, sino definido en relación a las normas establecidas que confronta, por lo menos puesto en relación con otros casos, reales o ficticios, susceptibles de redefinir con el mismo otra formulación de la normalidad y de las excepciones (Passeron y Revel, 2005, p. 2).

Queda planteada, también, la necesidad de poder definir a partir del caso, al menos un problema. En esta investigación no buscaremos tomar ni “caso bello”, ni “caso-tipo” sino simplemente señalar en la materialidad discursiva aquellos conceptos por los cuales fueron concebidos tales discursos. En otras palabras,

El pensamiento por casos por el contrario pone en evidencia una propiedad común a todo conocimiento científico, al dejar ver inmediatamente la implicación recíproca entre la articulación de una teoría y la ejecución de una investigación, y esto tanto en la historia de las ciencias exactas como en la de las ciencias históricas. Aquí como allá, donde los conceptos descriptivos de una grilla de observación produzcan conocimientos, es que han permitido observar los fenómenos que no eran *observables* antes de que la reconfiguración teórica de los conceptos que los hiciera *descriptibles* los hubiera vuelto *concebibles* (Passeron y Revel, 2005, p. 29, destacado de los autores).

Esta investigación se focaliza en una aproximación a un “caso” de estudio: la Licenciatura en Educación de la FHCE (UdelaR). Se selecciona por la particularidad de poder describir cómo desde el mismo ámbito de producción de conocimiento funcionan las teorías que de allí son propuestas en el momento en que comienza a gestarse una “nueva normalidad” a raíz de los cambios introducidos por la pandemia Covid-19.

4.3 Técnicas y organización de los procedimientos de recolección de datos

Para el desarrollo de la investigación se emplearán distintas técnicas, en este sentido le fue destinada a cada una de ellas una sección en este apartado. Asimismo, será posible encontrar también la descripción sobre cómo se procederá a recoger los datos.

4.3.1 Entrevista en profundidad

Esta técnica es una de las principales en el campo de la sociología (Taylor y Bogdan, 1992) y también en la psicología (Bleger, 1964). Las entrevistas son realizadas a informantes calificados porque se trata de “alguien que tiene una historia importante para contar y quiere contarla” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 110). Desde nuestra perspectiva, las entrevistas en profundidad:

siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, *el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista*. El rol [del investigador] implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1992, p. 201).

Fue diseñada desde la perspectiva planteada por Taylor y Bogdan (1992) una pauta de entrevista (que puede ser consultada en el Anexo II), que incluye una serie de preguntas abiertas que tan sólo tienen la finalidad de orientar el encuentro. Lo que principalmente cobra relevancia en ese particular encuentro de intercambio con el informante, que llamaremos entrevista, es el rol del investigador. Es importante poder adoptar una escucha que habilite; si fuese necesario, solicitar que se amplíe o profundice en algo de lo dicho. Esto implica ir tejiendo una red de significados con relación a la definición del objeto de investigación. Estos aspectos son los que habilitan a tomar distancia de esa idea “robótica” mencionada por los autores que estamos abordando.

Se realizaron entrevistas en profundidad a un docente de cada uno de los cuatro departamentos del Instituto de Educación –Pedagogía, Política y Sociedad; Historia y Filosofía de la Educación; Enseñanza y Aprendizaje; y Estudios en Docencia–, sugerido por cada director de departamento a través de la Comisión Directiva del Instituto de Educación a efectos de que la selección de informantes cobre mayor validez, en el entendido de que cada Director de departamento va a proponer una voz que represente al departamento, ya

sea a través de una experiencia innovadora, una experiencia destacada, una experiencia que supuso gran dificultad de implementación en la virtualidad u otro criterio. Pero se trata de la experiencia específica que cada Director seleccionó para que integre esta investigación. Es posible consultar modelo de nota remitida a la Comisión Directiva del Instituto de Educación en Anexo I - Carta de solicitud de informantes docentes.

La selección de un único docente por departamento responde a que cada departamento ofrece dos cursos de profundización metodológica por semestre por lo que entrevistar a un docente por departamento alcanza una representatividad del 50%.

4.3.2 Análisis o revisión documental

El corpus documental lo componen 16 documentos. Se trata de cuatro programas de cursos correspondientes a la Licenciatura en Educación impartidos en los últimos cuatro años (2022, 2021, 2020 y 2019). Es decir, se seleccionó de modo aleatorio cuatro unidades curriculares, una por cada uno de los departamentos que conforman el IE, a saber:

Unidad Curricular	Departamento
Historia de la Educación	Historia y Filosofía de la Educación
Conocimiento y Currículum	Enseñanza y Aprendizaje
Educación y Ciencias Sociales	Pedagogía, Política y Sociedad
Seminario de metodologías y teorías para la docencia	Estudios en Docencia

Tabla 2 programa de unidades curriculares por departamento que integran el corpus documental

Las tres primeras unidades curriculares seleccionadas sufrieron cambio de nombre ante los ajustes del plan en el año 2020⁷. Para el análisis del año 2019 se consideró la unidad curricular correlativa. En el caso del Seminario, en el año 2019 se trató de un curso de verano. Véase,

Unidad Curricular Plan 2014 ajuste al 2020	Unidad Curricular Plan 2014 original
Historia de la Educación	Historia de las Ideas y Prácticas Educativas I
Conocimiento y Currículum	Conocimiento y Enseñanza
Educación y Ciencias Sociales	Educación, Política y Sociedad I
Seminario de metodologías y teorías para la docencia	Seminario de metodologías y teorías para la docencia (Curso de Verano)

Tabla 3 ajuste de plan 2014 - correlatividad de unidades curriculares

A efectos de poder de poder abordar la categoría de análisis vinculada para trabajar este corpus, *formas de enseñanza*, es que partimos de la comparación de tres aspectos de los programas: unidades temáticas, modalidad y objetivos. Es posible acceder a los cuadros comparativos en detalle que se encuentran en el Anexo VII más adelante).

⁷ Ver fuente (FHCE, 2020d) para más detalles.

4.4 Procesamiento de la información obtenida: análisis del discurso

Nos valdremos de elementos del análisis del discurso francés, particularmente del último Michel Pêcheux (1990), tanto para el trabajo con las entrevistas en profundidad realizadas como para el análisis de los programas de cursos. Ambas materialidades conforman nuestro corpus discursivo. Tomamos del corpus para nuestro análisis lo que Pêcheux (1978) llama “secuencias discursivas”.

Entendemos oportuno en este momento de la investigación considerar los aportes de Blezio (2017) sobre “«*La cuestión metodológica*», *el análisis del discurso. Reflexiones epistemológicas*”. Una primera advertencia es que, el mencionado trabajo, destaca que concebir al análisis del discurso y también al Psicoanálisis como una metodología recae en un error. Dicho esto, entonces, nos preguntamos ¿de qué va todo eso?:

Se trata, simplemente, de dejarse interpelar por los datos, y reparar en aquello con lo que se haya anudado la deriva significativa. La deriva admite, sí, algunas suturas, que son siempre momentáneas, provisorias. Exactamente en esto consiste la dinámica de la investigación: darle lugar a la sutura, permitir abrochar ciertos conceptos en el escrito y tolerar que, una vez objetivados allí, hay una cierta puntuación en el nivel del conocimiento, que no anula la dimensión heurística, del saber en falta (Blezio, 2017, p. 1.552).

Según la posición que sustentamos en esta investigación, “desde el punto de vista lenguajero que asumimos para investigar, los procedimientos, técnicas y recursos de la investigación —es decir, las formas de escuchar y leer, ordenar, presentar, sistematizar la materialidad discursiva— deban pensarse cada vez” (Blezio, 2017, p. 1552).

El análisis del discurso se propone, desde esta perspectiva que estamos presentado, “explicitar e descrever montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados” (Pêcheux, 1990, pp. 16-17). Hay dos conceptos principales que debemos atender: estructura y acontecimiento. Para Pêcheux, la estructura es lo estable, lo histórico, lo repetible, el marco. Sin embargo, esa estabilidad se ve perforada y da lugar al acontecimiento.

El acontecimiento es entendido para este autor como “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 1990, p. 17). El cual es, al mismo tiempo, perfectamente transparente y profundamente opaco (Pêcheux, 1990, p. 20). La memoria es entendida como equivalente a la estructura. Pero no hay estructura en sí misma sino que hay estructura por haber acontecimiento. En palabras del autor, ese universo lógicamente

establizado entendido como estructura, está “construído por um conjunto relativamente simples de argumentos, de predicados e de relações que se pode descrever exhaustivamente a través de uma série de respostas unívocas a questões factuais” (Pêcheux, 1990, p. 22). Es entonces por medio de esas fracturas dadas por la irrupción del sinsentido o las fracturas del equivoco que es posible el acontecimiento.

Ese esquivo que puede dar lugar a la interpretación:

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outo, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se execra sobre ele explicitamente) (Pêcheux, 1990, p. 53).

Dirá también el autor que toda descripción abre la posibilidad de interpretación “através da deteção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequencia” (Pêcheux, 1990, pp. 53-54).

De este modo, como desarrollamos a lo largo del apartado, sostenemos que cada objeto de investigación está definido por la teoría y requiere de una metodología, la cual hay que pensarla cada vez. Los aportes de Pêcheux sobre análisis del discurso contribuyen en esta tesina una metodología de interpretación que parte desde los discursos y nos valen para la producción teórica. En palabras del autor sería valernos de la estructura y el acontecimiento.

Sobre la sistematización y procesamiento de la información

Para el procesamiento de la información nos hemos apoyado en el software de análisis cualitativo MaxQDA. Estas herramientas nos permiten sistematizar la información a analizar y agilizar su procesamiento. A modo de poder garantizar el anonimato de nuestros entrevistados fue necesario, para el análisis, codificar las entrevistas. Se realizó del siguiente modo:

Entrevista	Código
Entrevistado 1	E1
Entrevistado 2	E2
Entrevistado 3	E3
Entrevistado 4	E4

Tabla 4 codificación de entrevistas

El criterio de índice fue según fecha de realización, es decir; la E1 es la primera entrevista realizada en el tiempo y la E4 la última. Para hacer referencia a las secuencias discursivas empleamos el código de la entrevista y la posición del texto generadas automáticamente por el software, por ejemplo: (E1, Pos. 2).

Se leyeron en distintas oportunidades, al menos 5 veces, cada una de las entrevistas identificando secuencias discursivas con las categorías de análisis (ver apartado 4.1) y a partir de allí se codificaron. Tras realizar varias lecturas se fueron identificando también categorías de análisis emergentes, también identificadas en el apartado 4.1.

Una vez realizada la codificación, se empleó la herramienta de *MaxQDA* para la comparación de casos y grupos la cual habilitó obtener los reportes presentados en los anexos “Codificación de las entrevistas” y “Cuadros de análisis de programas”.

4.5 Sistematización de objetivos

Se presenta el siguiente cuadro con la finalidad de poder evidenciar de manera rápida y sencilla como se prevé el abordaje de todos los objetivos de la investigación y también operacionaliza con el trabajo de campo y de análisis.

Objetivo general Caracterizar las alteraciones en las formas de enseñanza en la Licenciatura en Educación de la Universidad de la República (Uruguay) a partir de la pandemia SARS-CoV-2 (Covid-19).				
	Técnicas	Instrumentos	Forma de producción de teoría	Recursos
OE1	<i>Indagar y comparar cómo se enseña en la nueva normalidad y cómo se enseñaba antes.</i>			
	Entrevista en profundidad	Guion de entrevista	Análisis del discurso	Entrevista a los docentes del instituto de educación
OE2	<i>Describir los escenarios de enseñanza que quedaron planteados a partir de la aparición de la pandemia Covid-19.</i>			
	Análisis documental Entrevista en profundidad		Análisis documental Análisis del discurso	- Programa de cursos - Entrevista a los docentes del instituto de educación

Tabla 5 sistematización de objetivos

4.6 Criterio de rigor de calidad

Originalidad

La originalidad en esta investigación se encuentra en que la temática es reciente y de actualidad, así como de alto impacto social y educativo; lo que hace que no exista una vasta producción referente a la especificidad en relación al caso de estudio. Sí debemos reconocer que en estos dos años de pandemia que hemos transitado, ya existen producciones emergentes a nivel mundial y nacional, mas no específicos sobre nuestro caso de estudio. Y, es allí, donde recobra valor la originalidad. El fenómeno acaecido implicó que tanto a los docentes como los estudiantes se enfrentaran a nuevas formas de enseñanza y también de aprendizaje.

5.1 La enseñanza antes y durante la pandemia

En el presente apartado se abordará el objetivo específico 1 “indagar y comparar cómo se enseña en la nueva normalidad y cómo se enseñaba antes” trabajando desde las categorías: enseñanza y enseñanza universitaria.

5.1.1 Desde la palabra de los docentes

Entendiendo que el acto de palabra es, de cierto modo, la forma de enseñanza más utilizada a lo largo de la historia de la humanidad; se destaca que la relevancia del acto de palabra o mejor dicho, la enseñanza como acontecimiento discursivo, se hizo presente en las entrevistas realizadas. Desde allí nos hemos propuesto partir, a la vez que destacamos que este aspecto ha sido desarrollado en el marco teórico de la presente investigación.

Veamos el Entrevistado 2:

Una clase era un espacio donde yo me **encontraba con los estudiantes para hablar** del tema que tocaba en ese día. **Un encuentro de conversaciones. Conversaciones en relación a los temas del curso.** También se presentaba la bibliografía. Básicamente un encuentro en un espacio físico. (E2, Pos. 10).

Identificamos aquí que la enseñanza antes de la pandemia se trataba del encuentro en un espacio y tiempo destinado para conversar sobre los temas definidos para el curso. Al “espacio” el E2 lo menciona como “clase”. En este mismo sentido, amplía otro entrevistado:

La experiencia en humanidades era de presencialidad. Todo era presencial. [...] Lo que diría es que la presencialidad, es decir el formato de enseñanza en un salón de clase, dentro del edificio, era la práctica más común. (E4, Pos. 4).

Es decir, aparece nuevamente la importancia de un lugar físico, esta vez “salón de clase” vinculado al “formato de enseñanza” y “la práctica más común”: la “presencialidad”.

Si bien, los ejemplos expuestos hasta ahora remiten al trabajo presencial, aparece en otro entrevistado la necesidad de hacer uso del discurso en la enseñanza tomando como importante el intercambio y el debate. Surge en el momento que le solicitamos caracterice la forma en que se enseña y allí lo hace de la siguiente manera;

Traer a la rueda a los autores. Trabajar con los autores y hacer el diálogo con los autores. Estábamos trabajando lo que es el enfoque de investigación narrativa. Ese era nuestro tema. **Cada semana traíamos un artículo y lo discutíamos entre**

todos. Obviamente que yo como persona que tengo la responsabilidad de coordinación, voy a orientar. (E1, Pos. 37).

Es posible realizar la siguiente cadena de asociación: el habla y también la escritura, ambas, rápida y directamente nos remiten al lenguaje. En relación a estos aspectos otro de nuestros entrevistados trajo:

Una de las primeras conclusiones que saco es que **hay un lenguaje nuevo**, ciertas palabras nuevas que están circulando y no estamos de acuerdo en los términos. Vaz Ferreira habla de la diferencia en las palabras como dificultad para argumentar... cuando **hablamos de presencialidad no siempre hablamos de lo mismo** (E3, Pos. 4).

Es difícil en la enseñanza presencial el poder rodear un asunto para poder abordarlo y así “transmitir” aquello que se desea, aún cuando se está compartiendo el mismo espacio y tiempo. El entrevistado toma contacto con las opacidades del lenguaje bajo la denominación de “un lenguaje nuevo” ante la nueva significación del significante “presencialidad”. Parecería aquí que los tiempos de pandemia inauguran nuevos significantes o tal vez habilitan el tomar contacto con esta cualidad de la lengua.

En cambio, podemos decir que la virtualidad pone un desafío al docente, quien debe buscar nuevas formas para abordar la temática a trabajar, acto discursivo del cual se desprende el saber/conocimiento a transmitir. Emerge un caso interesante de abordar:

Hubo que explorar de todo. Por ejemplo, los mails. Uno no se comunica como se **comunica** en el WhatsApp, es algo que está cayendo en desuso. Yo lo sigo defendiendo. **Algo más epistolar, donde uno desarrolla un poco más lo que siente.** Uno en el chat habla más espontáneamente, sin pensar demasiado. Si un estudiante por ejemplo hace una consulta por mail, como si fuera un chat, yo le devuelvo el mail diciéndole que profundice que no entiendo nada, que no hay contexto. Ahí responden y se entiende mejor. Ahí se profundiza un vínculo que a veces en el espacio zoom, WhatsApp no lo podemos tener. Hemos tenido mails de estudiantes que cuentan una experiencia personal, algo que le pasó, mandan una foto, me pasó, un alumno que manda una foto de su abuelo que era anarquista...otra alumna que iba a un colegio secundario en San Jacinto que la historia de ese colegio salesiano le gustaría profundizar... **la intimidad de la epístola.** Grandes cartas permitieron avanzar el conocimiento, orientar vocaciones, aprender. Por eso le dedico también el mail, **cuido un poquito ese vínculo, esa información.** Pero es medio limitadito, es eso (E3, Pos. 22).

La cuestión “epistolar” nos permite el remontarnos en el tiempo. Su contribución en el campo educativo no es algo nuevo a la vez que es posible considerarla como una de las primeras formas de enseñanza a distancia. Podemos encontrar un uso habitual de esta forma de

enseñanza en el siglo XVIII (Chicharro Crespo, 2015). Aunque el informe de Unesco *L'enseignement par correspondance* de los años de 1970 nos da la posibilidad de pensar que aún antes del siglo XVII esta forma era usada:

On peut dire que l'enseignement par correspondance a commencé avec la première lettre envoyée par une personne à une autre à des fins didactiques et remonte à des exemples classiques comme les lettres de Platon à Denys de Syracuse et celles de Pline l'Ancien à Pline le Jeune. Mais la méthode d'enseignement par correspondance, telle qu'elle se pratique de nos jours, résulte d'initiatives individuelles prises dans différents pays par des personnes qui voyaient là le moyen de répondre à des besoins divers. (Erdos, 1970, p. 12).

Una de las principales características, para nosotros, que distingue a la Enseñanza Universitaria es la relación con el Saber/Conocimiento:

Tengo en este momento en la cabeza a Andrea, dio una conferencia, decía, por ejemplo; que **el profesor tiene que traer un texto y emocionarse**, estar emocionado con eso. El profesor **leyendo** emocionado y **transmitiendo** esa magia de emoción a los alumnos. Yo creo que eso aparentemente es tradicional, pero **hay una magia allí** como dice Larrosa, estas presentando una maravilla, los estás **enamorando** de Platón (por ejemplo). (E1, Pos. 46)

El enseñar tiene una especial relación con esa “magia” que allí se trae junto con la capacidad de enamoramiento.

También, es posible relacionar en estos recortes de las entrevistas antes presentados (E1, Pos. 46) y (E3, Pos. 22) con una forma particular de vincularse con el saber. Esta cuestión queda más explícita cuando el entrevistado dice:

En el fondo es eso, ese docente que busque, que tenga **amor al saber**, amor a los estudiantes, que quiera crear comunidad. Amor en el sentido de amor de bonito, sino de amorosidad freudiana. (E1, Pos. 61).

De ese modo, deja explícitamente a la Enseñanza en el orden del amor. Se produce algo de ello en la relación entre el estudiante, el docente y el saber.

En la entrevista se pidió responder a las preguntas: ¿Entonces, a partir de estos dos escenarios (pre pandemia y pandemia) cómo define usted la enseñanza universitaria? ¿Qué la caracteriza y diferencia de otras enseñanzas? Hay quienes abordaron el asunto directamente y quienes lo bordearon tomando distancia de aquello que no es:

Yo soy crítica a toda enseñanza que sea orientada por un docente, por ejemplo, que trabaje como un técnico, siguiendo

libritos (esto se usa mucho en la virtualidad). Soy contraria a una enseñanza para competencias para ser un buen trabajador para el mercado. Creo en una enseñanza que sea más formando personas. No quiere decir que no se formen profesionales, sin duda, yo quiero que un médico sepa las cosas de medicina para ser buen médico, que un ingeniero sepa muy bien para que no se le caigan los puentes. **Eso significa trabajar muy seriamente en todos los conocimientos.** (E1, Pos. 46)

Estas palabras habilitan la posibilidad de hacer un interesante juego. Aunque, desde una perspectiva dogmática podría esgrimirse que “un texto sacado de contexto se trata de un pretexto”, aquí caben las palabras de Foucault (2002) en relación a las formaciones discursivas: tiene “el propósito de describir enunciados en el campo del discurso y las relaciones de que son susceptibles” (p. 46). Si de la respuesta anterior, dada por el E1, tomamos solamente la primera parte “soy crítica a toda enseñanza que sea orientada por un docente” (E1, Pos. 46), nos surgen algunas preguntas: ¿es posible prescindir de la figura docente para dar lugar a la enseñanza?, ¿es posible pensar que la enseñanza sea “orientada” entonces por un saber solamente prescindiendo de un otro?

En las entrevistas se liga directamente la caracterización de la enseñanza universitaria con la investigación o producción de conocimiento, tanto en instancias anteriores a la pandemia como durante. En palabras de los entrevistados:

según toda una tradición, que lo que la caracteriza es el **vínculo con la investigación**, con la producción de **conocimiento**. Ese es, o debería ser su principal característica si pensamos que **la universidad es la sede por excelencia de producción de conocimiento**. ¿En qué se diferencia de otras instituciones? Bueno, justamente que la enseñanza se da estrechamente vinculada a la **producción de conocimiento**. (E2, Pos. 14)

Hoy en día me parece que el espacio de **generación del conocimiento** entre todos involucrados en el aula, en los formatos de virtualidad, tiene más sentido. (E3, Pos. 9)

En nuestro marco teórico fue abordada esta cuestión de las tres funciones de la docencia universitaria: la enseñanza propiamente, la investigación y la extensión o actividades en el medio. La producción de conocimiento es posible entenderla como resultante de la tarea del investigador, la cual se integra al quehacer del docente universitario. Ambas cuestiones hacen también del cotidiano académico, veámoslo funcionando:

Por mi experiencia, tengo maneras de decirte que se puede hacer mucho más, enriquecer, hacer la vida académica, preservando la **importancia del conocimiento generado en**

la vida académica, y tomar en cuenta que queremos ser académicos. (E1, Pos. 6).

A modo de poder dar cierre a este apartado, por medio de la voz de los distintos entrevistados nos ha sido posible vincular los discursos trabajados hasta el momento con las categorías de análisis propuestas. Desde allí, pueden comenzar a emanar algunas conclusiones, o al menos, rodear en más profundidad aquellas interrogantes que nos interpelan en este trabajo. En este vaivén discursivo entre el pasado y el presente es posible identificar aspectos de la teoría de la enseñanza como acontecimiento discursivo que se encuentran presentes tanto en la virtualidad como en la presencialidad. Los docentes entrevistados nos hablan de la necesidad de un intercambio con los estudiantes sobre los temas que convocan en un encuentro que, en el “cuerpo a cuerpo”, es más propicio que en la virtualidad.

Queda en claro que la producción de conocimiento y por consiguiente la investigación, son aspectos inherentes a la vida académica. Además, trasciende al momento coyuntural, es decir, aun en tiempos de pandemia la docencia se basa en la investigación, actividad que, a pesar de la pandemia no se ha dejado de hacer. Aparece entonces, de este modo, la enseñanza universitaria con la centralidad en el conocimiento, producto de la investigación. La relación con el saber/conocimiento ocupa parte central de los discursos. Es aclarado que los encuentros son para intercambiar sobre un tema y que además requieren cierto compromiso para “trabajar muy seriamente en todos los conocimientos” (E1: pos. 46). Al bordear esta temática surge el lugar de la universidad como espacio de producción de conocimiento.

La práctica de enseñanza más común en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación era la presencial, dice uno de nuestros entrevistados y sostienen también los otros a través de sus explicaciones. Ante la posibilidad de “cambios” en las formas de enseñanza los entrevistados destacan que “cambió el medio” (E1) y no la forma.

5.1.2 Desde la perspectiva de los programas

De los programas analizados (ver *Anexo VII - Cuadros de análisis de programas*), es posible sostener que en relación a cambios y transformaciones vinculados con las categorías enseñanza y enseñanza universitaria, no se desprende ninguna alteración.

5.2 Escenarios planteados a partir de la covid-19

En el presente apartado nos proponemos abordar el objetivo específico 2, “Describir los escenarios de enseñanza que quedaron planteados a partir de la aparición de la pandemia Covid-19”. Caracterizar los escenarios implica, antes que nada, poder situar aun más el momento coyuntural en el que nos encontramos. Así es que, previo a entrar en profundidad sobre los aspectos que definen los entrevistados en referencia al formato de enseñanza antes y durante la pandemia, daremos cuenta de aspectos que hacen al recorte temporal trabajado en esta tesina. Así es que, se habilita a que esta investigación sea comprendida en su contexto ante una lectura atemporal.

La aparición de la pandemia producida por la Covid-19 hizo que, de modo abrupto, las rutinas de nuestras vidas cambiaran. Implicó que los estados adopten medidas extremas a raíz de la situación de emergencia sanitaria. Algunas de estas medidas son, concretamente, el aislamiento y la “distancia social” como supuesta forma de prevención de la propagación del virus. Siendo que el ser humano es un ser social y, por consecuente, requiere de las relaciones sociales cotidianas, el impacto de las medidas afectó directamente a toda la sociedad. Es decir, todas las cuestiones enunciadas hasta aquí, inciden también de modo directo en el campo educativo; no solamente lo abordan, sino que lo atraviesan e incluso trascienden. Estas medidas llevaron entonces a que los colectivos docentes se ingenien y empleen los recursos tecnológicos disponibles, dados los tiempos hipermodernos que corren.

Quien acuñó al concepto de hipermodernidad es Giles Lipovetsky (2006) en la década de 1970. Para el autor, todo se encuentra prefijado “híper” entre lo que está la modernidad. Cabe destacar que esta perspectiva está lejos de ser una relación de discontinuidad de la modernidad. Villar Boullosa (2016) al respecto hace una lectura de estos tiempos donde:

Aquel Narciso hedonista ha trocado placer por angustia, libertad por incertidumbre, goce por eficacia. La falta de ataduras sociales ya no es vivenciada como un privilegio liberador sino como un desamparo angustiante. La mira sigue puesta en el futuro, solo que ya no en la persecución de una utopía de progreso, igualdad y riqueza universales, sino que, en la lucha descarnada por asegurarse un lugar de supervivencia individual en un escenario social y mundial, por regla, cambiante. (p. 245)

Desde esta perspectiva es posible sostener que el mundo se encuentra impulsado por los avances de la tecnología aspirando a través de ella poder superar las limitaciones

naturales de la humanidad. El concepto tiempo parece tener otro valor y justamente, se caracteriza en esta hipermodernidad la sensación de que el tiempo nunca alcanza y a la vez existe siempre la sensación de falta. Siendo el tiempo, a su vez, tensionado con la cultura de la inmediatez predominante, todo debe ser para ya (la inmediatez), lo cual abre un conflicto. A modo de ejemplo: la hiperconexión, la necesidad del estudiante de estar conectado a más de una clase a la vez en un mismo momento, ilustra dicho conflicto.

Para situarnos mejor, debemos entender la situación desde un nivel macro institucional. La UdelaR tiene a su cargo más de 28 servicios universitarios (Facultades, Institutos, Escuelas, Hospital Universitario y Centros Regionales) en donde se alberga una oferta educativa que supera las 150 carreras. Valoremos que, nuestro caso de estudio, se trata de una carrera específica dentro de ese universo y que se encuentra ofrecida en la FHCE (escenario del orden micro institucional). Ahora, puede señalarse que en el escenario de análisis existen dos niveles de políticas educativas que deberían permear las prácticas o escenarios de enseñanza; estas son: los lineamientos dados por el Rector de la UdelaR o Consejo Directivo Central (CDC) y por otra parte los dados por Decanato de FHCE o Consejo de Facultad. Estos aspectos los hemos abordado en el capítulo "Situación político-institucional y las orientaciones educativas ante la emergencia" (p. 2).

Para la descripción de los escenarios hemos definido un primer apartado destinado a la voz de los docentes y otro a la perspectiva desde los programas. Se abordará el escenario previo a la situación de pandemia y otro para el posterior. Se comienza desde la voz de los entrevistados para así tejer una red de significados. Se avanza incluyendo aspectos del currículum prescripto a través del análisis de los programas de distintas unidades curriculares.

5.2.1 En la palabra de los docentes

Desde la voz de los entrevistados se sostiene que la docencia universitaria en el escenario anterior a la pandemia, en “la presencialidad, es decir, **el formato de enseñanza en un salón de clase**, dentro del edificio, **era la práctica más común**” (E4, Pos. 4) he aquí una primera característica.

5.2.1.1 Sobre el escenario anterior a la pandemia

En la búsqueda de más características a partir del reconocer que la práctica más común era dada en un salón de clase, nos preguntamos entonces; qué es lo que allí sucede y para dar respuesta nos ha sido posible tomar las siguientes voces;

[1] Una clase **era un espacio** donde yo me **encontraba** con los estudiantes **para hablar del tema** que tocaba en ese día. (E2, Pos. 10)

[2] Antes de la pandemia podíamos hacer esas **ruedas de discusión**, hacer que **la clase fuera una rueda**. (E1, Pos. 22)

[3] Un encuentro de conversaciones. **Conversaciones en relación a los temas del curso**. También se presentaba la bibliografía. Básicamente un **encuentro en un espacio físico**. (E2, Pos. 10)

Asimismo, más específicamente sobre las prácticas, encontramos que un entrevistado plantea que había “**elementos que ya teníamos incluidos**, por ejemplo, el espacio **EVA**, los **dispositivos**, todo lo que tiene que ver con el **cañón**, una serie de **tecnologías**, pero, no dejaba de ser la clase en el salón, con cada uno de los estudiantes allí, y el docente allí, **todos en un mismo espacio físico**.” (E4, Pos. 6).

La indagación sobre la enseñanza en la presencialidad habilitó a un informante a compartir una idea más profunda, le remontó a su ideal:

El sueño mío de una clase perfecta es una clase donde entro y elaboro un discurso reflexivo, la responsabilidad descarga en el discurso del docente. Así yo lo esperaba como alumno, las clases a cargo de los docentes. Un discurso que me invitara a pensar, a discutir en el aula y fuera del aula. En este nuevo formato es que ese discurso es insostenible. (E3, Pos. 8).

Por medio del análisis de los fragmentos propuestos es posible sostener que:

- 1) Se define al aula como un lugar de encuentro en donde el intercambio entre las personas da sentido a ese espacio.
- 2) Esas “discusiones” son relevantes al punto tal que hacen que la clase pueda “marchar”. Sin ella, es como si le faltara una rueda a un coche.

- 3) Las conversaciones en esos encuentros son en torno a “temas del curso”, es decir, hay un propósito predefinido, hay una intención, hay un saber/conocimiento que convoca al encuentro. He aquí la diferenciación con otras posibilidades de encuentros como puede ser una reunión social.
- 4) Hay aspectos referidos al uso de la tecnología que se hacen presentes, aunque el informante recalca que la experiencia es referente al compartir todos (docente y estudiantes) un mismo espacio físico. Lo que aparece concretamente es el uso de: los EVA, cañón, dispositivos o “tecnologías”.

5.2.1.2 Sobre el escenario durante la pandemia

Lo cotidiano, lo conocido, lo “normal”, de un momento para otro, a partir de la pandemia, cambia, adopta otra forma. Aparecen la distancia social, el aislamiento, la cuarentena, algo que es totalmente distinto a lo que veníamos acostumbrados y opuesto a la vida social que llevábamos.

A partir de marzo de 2020, lo cotidiano pasa a ser otra cosa, más bien tiene que ver con estar en casa, estudiar desde casa, trabajar desde casa y “mantener la burbuja”. Incluso estudiar desde casa. “Lo que produce la pandemia es un cambio radical hacia la virtualidad, nos produce a los docentes distintos cimbronazos. En mi caso fue un cambio de práctica radical. Yo no tenía esta experiencia” (E4, Pos. 4).

Entonces, dentro de los desafíos se encontraba el sostener la enseñanza a pesar de las distancias. Para ello se desarrollaron las funciones docentes siguiendo los lineamientos de las políticas institucionales. Pero, queremos avanzar más allá y conocer específicamente cómo se desarrollaban las clases. Es entonces que un entrevistado refiriéndose a los estudiantes dice:

Trabajaron discutiendo la enseñanza en la virtualidad en la pandemia. Fue una experiencia hermosa, toda por Zoom. Inclusive con ellos yo aprendí a hacer un trabajo dentro de la plataforma con la subplataforma, trabajando en grupos, usando el recurso que nos da el zoom de formar salas separadas. (E1, Pos. 14-15)

Aunque, no todo se trata de elogios:

Realmente la virtualidad, ahora quiero dejar claro, no significa que yo diga que a partir de ahora la virtualidad puede sustituir a la presencialidad, te lo digo bien claro, la presencialidad es imprescindible (E1, Pos. 12).

En esta secuencia discursiva no podemos dejar pasar por alto que, si la presencialidad es imprescindible, como dice el informante, ¿cómo fue posible dictar los cursos sin presencialidad?

Otro entrevistado aporta los desafíos que deja instalados esta situación:

Primero porque hubo que enfrentar todo un escenario nuevo, implicó más energía en pensar las clases, en cómo enfrentar esta situación. Segundo, que las agendas estuvieron cargadísimas, porque siempre estuvimos resolviendo algo, permanentemente estábamos llamándonos a sala, a reunión. La pandemia nos llenó de otras actividades que nos distraen de la investigación (E2, Pos. 16).

Es decir, desde lo que aquí se plantea, el pensar las clases implicó poner más energías y hemos de sospechar que eso se debe al desafío que instala el tener que transformar un curso que se viene impartiendo en presencial y pasarlo a virtual. Pudiendo el docente desconocer las herramientas disponibles, la modalidad en sí u otros detalles, algo de todo esto hay en la expresión “todo un escenario nuevo”. Es posible detenernos en algo interesante: “La pandemia nos llenó de otras actividades que nos distraen de la investigación”, dice el entrevistado, pero también podemos pensar: ¿distraen o imposibilitan? ¿es solamente cuestión de tiempo?

Hasta ahora vimos que la docencia se apoyaba en plataformas de videoconferencias, puntualmente algún entrevistado mencionó Zoom que es la herramienta que proveyó UdelaR. Estos recursos caracterizan por ser herramientas de actividad sincrónica, es decir, todos se conectan desde sus dispositivos a un espacio en la virtualidad en el cual se puede interactuar compartiendo audio y video. También es posible compartir pantalla del orador, presentación de diapositivas, videos, pizarra virtual, entre otros. En cambio, es posible relevar más estrategias empleadas por nuestros informantes:

la experiencia es: **el mismo tipo de clase que ya tenía formulado, fue el mismo que transmití.** Lo que me encontraba era, por ejemplo, grabando clases, esta es una diferencia. Y luego encontrarte en un espacio para la discusión. Grabar la clase, y luego encontrarte en un espacio para la discusión. El cambio sobre todo estuvo allí (E4, Pos. 8).

A partir de lo expresado aquí es posible identificar algunas prácticas diferentes al encuentro en una sala Zoom para reproducir lo que se hacía previamente a la pandemia en una situación de clase presencial. Aquí se parte de una clase pregrabada y el encuentro parecería ser para debatir sobre lo expuesto en la clase.

Siguiendo la selección antes citada, el entrevistado efectuó una reflexión que pudimos registrar y que acompaña los resultados primarios de esta investigación:

Habría que pensar el concepto de enseñanza, para ver si se trata de que la enseñanza es otra, o lo que hay detrás de eso es contar con herramientas que diferencian el asunto, pero **la enseñanza a través de la palabra sigue intacta**. Por lo menos en mi caso (E4, Pos. 8).

Otras voces nos habilitan describir el escenario bajo la denominación dada propiamente por las políticas institucionales a nivel UdelaR, pero, sosteniendo que la práctica de enseñanza central era la misma que antes, veamos:

En mi caso estuve en “el modo emergencia”. Esto, como dicen algunos colegas, **no fue que cambié mis prácticas de enseñanza. Hice más o menos lo que hacía siempre solo que a través de una pantalla**. Había asumido, como muchos otros, que no iba a durar dos años. Aún hoy no está claro cuándo van a volver las condiciones anteriores. De todas maneras, aunque dije que hice lo mismo, algunas cosas nuevas tuve que hacer. Por ejemplo, tratar de sustituir algunas carencias. Por ejemplo, le empecé a prestar muchísimo más atención a la plataforma EVA. Pasé de no prestarle casi atención a tenerla como recurso fundamental. También empecé a pensar en darle lugar a otros recursos que antes no. Tal o cual video, tal o cual entrevista en YouTube, en fin, ese tipo de cosas. Después, sé que hay gente que siempre fue mucho más a fin a la tecnología, que estaba en su salsa, innovó en cosas, hizo cosas súper interesantes, y no estaba como estuvieron los alumnos, en la modalidad emergencia, sino que estaba a pleno con esta nueva modalidad (E2, Pos. 6)

Las incertidumbres generan incomodidad, así como los cambios generan resistencias, pero más allá de todo, cabe destacar que “nos llevamos una sorpresa increíble porque conseguimos hacer un trabajo precioso, precioso” (E1, Pos. 12).

Como **aspectos positivos** sobre esta modalidad de enseñanza virtual es posible destacar de las entrevistas que:

- Todos los entrevistados manifestaron que la modalidad habilitó la participación de estudiantes que se encontraban en el interior del país. Asimismo, algunos docentes mencionan casos en los cuales la modalidad habilitó la cursada de las últimas materias que les restaban para egresar y que, por no poder asistir a las instancias presenciales, no habían podido aprobar y por consecuente tampoco egresar.
- Uno de los docentes entrevistados (E3) expresó que la modalidad le habilitó a invitar docentes de otras universidades extranjeras propiciando al estudiantado el conocer sobre el “estado actual de las investigaciones en la región y el mundo”.
- Algún docente (E4) vio este momento coyuntural como una oportunidad para descubrir el uso de la plataforma EVA en profundidad. En esta misma línea aportan

que el buen uso de EVA dio la posibilidad de acceder a un montón de materiales desde un sitio único y centralizado.

- La grabación de la clase (o los encuentros para el debate sobre los contenidos) fue considerada positiva (E4) aunque pareciera “voyerismo extremo que contaminaba las relaciones” (E3).

En cambio, se vio **negativamente**:

- La modalidad genera una dependencia tecnológica y si la tecnología falla no están dadas las condiciones para que pueda dictarse la clase.
- Afectó las condiciones de trabajo y sobre exigencia docente sobretodo en los docentes de grados altos (3, 4 y 5) que son quienes deben asumir responsabilidades.
- Entrevistados manifiestan que “se asentó el no compromiso” (E3).
- La enseñanza virtual o “emergente” permitió que estudiantes cursaran asignaturas en modo simultaneo.
- Se generó mayor distancia entre docentes y estudiantes (E4) como efecto de no estar compartiendo un mismo lugar físico. En esta línea los “cuadrados negros” de Zoom en referencia a estudiantes que no encendían sus cámaras se vio como un aspecto negativo.

5.2.2 El “decir” de los currículos prescriptos

Para este análisis tomamos el concepto de currículum prescripto desde Gimeno Sacristán (1995:123) entendiéndolo como aquel documento curricular en el que se estipula qué hay que enseñar y traducido en nuestro ámbito como el programa de la unidad curricular.

Nos proponemos analizar tres aspectos (modalidad, objetivos y cantidad de unidades temáticas) en cuatro cursos (uno por cada departamento del IE) durante los últimos cuatro años (2022, 2021, 2020, 2019), lo cual nos habilitará a apreciar si existen documentalmente transformaciones en las intencionalidades de enseñanza.

Es importante recalcar que en la Licenciatura en Educación en el año 2020 se realizó un ajuste al nuevo plan de estudios que data del año 2014 (FHCE, 2020d) lo cual afecta directamente la denominación de esta unidad curricular (y otras) para el año 2019 en relación a los años subsiguientes y tal vez pueda –o no– variar sus objetivos y/o contenidos.

5.2.2.1 Historia de la Educación

Los cambios identificados para esta unidad curricular remiten específicamente a la modalidad. A nivel de contenido, para el año 2022 se incluye nuevamente el tema “antigüedad” que fue quitado en el ajuste curricular. En los objetivos existen variaciones, principalmente en relación a 2019; luego, durante 2020 y 2021 se mantienen y para el año 2022 se quita el objetivo de potenciar la lectura autónoma de fuentes y análisis de problemas planteados.

Es posible visualizar cuadro de análisis y comparación en *Anexo VII*. Allí está la *Tabla 10 análisis y comparación de programas correspondientes a Historia de la Educación*.

5.2.2.2 Conocimiento y currículum

En esta unidad curricular existen cambios en lo que refiere a la modalidad donde se indica “íntegramente presencial” o “mixta”. A nivel de contenidos y objetivos únicamente hay cambios con relación al programa previo al ajuste de plan. Incluso, la unidad curricular llevaba otro nombre.

Es posible visualizar cuadro de análisis y comparación en *Anexo VII*. Allí está la *Tabla 11 análisis y comparación de programas correspondientes a Conocimiento y Currículum*.

5.2.2.3 Educación y Ciencias Sociales

Esta unidad curricular se mantiene totalmente sin variación todas sus unidades programáticas. Hay cambios en relación a la modalidad. Existe también un cambio en relación a los objetivos se agregan “perspectivas de las ciencias sociales de fines del siglo XIX” en los programas de los últimos dos años.

Es posible visualizar cuadro de análisis y comparación en *Anexo VII*. Allí está la Tabla 12 análisis y comparación de programas correspondientes a Educación y Ciencias Sociales

5.2.2.4 Seminario de metodologías y teorías para la docencia

En el caso de esta unidad curricular exclusivamente, existen cambios en la modalidad de dictado, es decir, varía entre presencialidad y virtualidad (o ambas). Luego, en lo referente a unidades temáticas y objetivos no se produjo ningún cambio, aun considerando que la primera edición del seminario fue en modalidad intensiva por tratarse de un curso de verano (año 2019).

Es posible visualizar cuadro de análisis y comparación en *Anexo VII*. Allí está la Tabla 13 análisis y comparación de programas correspondientes a Seminario de metodologías y teorías para la docencia.

5.3 Otros aspectos en el discurso docente: los cuerpos

A lo largo de las entrevistas aparecieron aspectos que no habían sido previstos en el diseño de la investigación, enfocado en las categorías espacio y tiempo, así como vínculo entre enseñante y aprendiente, pero que igual enunciaremos. Nos referimos concretamente a la relevancia que ocupa el cuerpo. La palabra “cuerpo” o su plural “cuerpos” son evocadas por todos los entrevistados (su aparición es de veinticinco veces en total). Surge en momentos distintos de las entrevistas, en ocasiones remite a la mera ausencia o tal vez a la necesidad de la presencia de los cuerpos, y en otras a ese lugar simbólico que ocupan.

Veamos los casos:

- 1) Importancia del cuerpo en el aula, entendido como habilitador de una forma de pensar:

El encuentro en el espacio del aula y la presencia de los **cuerpos, se piensa distinto.** (E3, Pos. 4)

- 2) El cuerpo como algo insustituible, demanda de la necesidad de compartir un tiempo y espacio común; ¿tal vez es eso llamado aula? El mismo entrevistado demanda la necesidad de poner pienso a esta cuestión:

Pero **hay algo del cuerpo a cuerpo en el espacio físico que es insustituible.** Incluso ni siquiera se sustituiría, aunque todos prendieran las cámaras. Es otra cosa. Creo que todavía no le hemos puesto el suficiente pienso, pero hay algo del ocupar físicamente un espacio en el mismo tiempo, que está implicado en la enseñanza. (E2, Pos. 12)

- 3) La clase, el aula, como espacio “aislado del mundo” para pensar el mundo, lugar de encuentro, un espacio público, pero también por la descripción parecería ser privado:

Siempre más bien desarrollé una tendencia mucho más simple del encuentro de los **cuerpos**, no solo del rostro sino del **cuerpo interactuando** en un espacio cerrado, **aislado del mundo**. La clase empezaría donde todos los dispositivos se apagan, nos reservamos un momento especial **fuera del mundo**, fuera de la conectividad (E3, Pos. 4).

- 4) Reaparece la insistencia en que “no es lo mismo el encuentro cuerpo a cuerpo” que el encuentro virtual. Cada instancia, genera y propicia, oportunidades distintas. La distancia puesta por la “virtualidad” se acopla a la distancia física de las personas (docentes y estudiantes):

Todos los años teníamos estudiantes que se acercaban interesados en venir a trabajar [en la línea de investigación], estudiar. Es casualidad, que esta virtualidad, pone una distancia, que no es lo mismo que el encuentro cuerpo a cuerpo. (E4, Pos. 10)

- 5) Entonces, ¿cómo es que se vincula directamente la cuestión del cuerpo con la enseñanza? ¿qué cosas hacen que no sea lo mismo el encuentro presencial del virtual? El siguiente aporte es muy relevante para responder las preguntas planteadas y también da indicios de por dónde podría pensarse en mayor profundidad esta emergencia:

por qué no lo digo habitualmente, porque **sonaría** a como **que el cuerpo está implicado solamente en su dimensión física y por supuesto que no es solo esto**, pero las relaciones se tejen de otra manera, las gestualidades se perciben de otra manera y cumplirían otra función, los sonidos, porque también esto de tener los micrófonos apagados mientras uno habla, las interacciones se dan de manera distinta. (E2, Pos. 12)

- 6) Lo anecdótico, siempre recobra importante valor:

[Una estudiante] **me conoció en la virtualidad**, en la disciplina del año pasado, parece mentira, parece que hace tantos años que la conozco. Y a [la estudiante] la vine a conocer cuando empezó a abrir un poco la pandemia, entonces [la estudiante] **necesitaba libros que yo tenía, vino por casa para buscar material**. Allí **nos conocimos en carne y hueso**, ahora que tenemos mucha confianza, me contó que cuando me veía la cara por la pantalla se imaginaba una señora media señorona, y grandota, cuando me vio, que soy bailarina, dice que la imagen que se había hecho por la pantalla le hizo mucha gracia. Entonces, el lugar que ocupa el cuerpo, evidentemente que hubo otra situación cuando yo conocí a [la estudiante] en persona, en la corporalidad. (E1, Pos. 18)

Aquí la virtualidad habilitó un estrecho vínculo entre la estudiante y la docente. Como se narra “parece que hace tantos años que la conozco” y “vino por casa”, son expresiones que denotan confianza y a su vez la posibilidad existente, aun a la distancia, para que se genere lazo.

- 7) El conocer a un estudiante parecería que ya no es solamente por el haber compartido un salón de clases, un espacio físico, para algunos la construcción del vínculo trasciende el espacio físico:

yo a [estudiante B], de quién te hablo con tanta naturalidad, solo lo conozco en la virtualidad, en este momento que te estaba hablando de él no me acordaba que nunca lo había visto en carne y hueso. (E1, Pos. 16).

La cuestión de los cuerpos aparentemente suele inmiscuirse en el pienso de los efectos de la pandemia en nuestra sociedad a nivel global. Es decir, este tema convoca también a autores como Žižek, quien en su publicación reciente donde aborda la temática de esta pandemia, dice :

cabe esperar que esta epidemia viral afecte a nuestras interacciones más elementales con los demás y con los objetos que nos rodean, incluyendo nuestros propios cuerpos. Abundarán las instrucciones acerca de cómo afrontar esta nueva situación: evitar tocar cosas que podrían estar (invisiblemente) sucias, no tocar los asideros y barandas de transporte público, no sentarse en retretes públicos ni en bancos públicos, evitar abrazar a los demás y estrecharles la mano... y ser especialmente cuidadoso con el control del cuerpo y de los gestos espontáneos: no tocarse la nariz ni frotarse los ojos: en resumen, no tocarse ni sus partes (Žižek, 2020, pp. 50-51).

A modo de cierre, repasamos algunas ideas que podemos destacar a partir del análisis sobre la categoría cuerpo:

- la experiencia del encuentro físico es algo del orden de lo insustituible;
- “con el cuerpo en la presencialidad se piensa distinto” (E3, Pos. 4), además de habilitar una interacción distinta;
- en algunos casos la no presencia de los cuerpos afectó la construcción del vínculo docente alumno y en otros casos no. Este aspecto remite directamente a vivencias singulares;
- podemos inferir de los discursos que se produce una alteración sobre aquello entendido como espacio privado pasando a caracterizarse como espacio público;
- en la enseñanza, el lugar del cuerpo trasciende lo físico hay algo que se produce allí que relaciona este aspecto.

6. CONCLUSIONES FINALES

La gente ya se imagina muchas distopías en un futuro parecido: nos quedamos en casa, trabajamos con nuestros ordenadores, nos comunicamos a través de videoconferencias, hacemos ejercicio en una máquina colocada en un rincón de nuestra casa-oficina, de vez en cuando nos masturbamos delante de una pantalla en la que vemos sexo duro y nos traen la comida a domicilio. Y nunca vemos a ningún otro ser humano (Žižek, 2020, pp. 62-63).

Es posible enunciar que hoy, febrero de 2022, aún nos encontramos en el “durante” de esta pandemia. Es recientemente que comienza aparecer una luz en el asunto de retomar algunas actividades presencialmente; el gobierno, especialmente las autoridades sanitarias, comienzan a habilitar con aforos y restricciones ciertos eventos y actividades. Es más, el estado de emergencia nacional aún permanece vigente. Es decir, sería imprudente realizar afirmaciones categóricas en la investigación. Esbozaremos entonces en este capítulo algunas reflexiones, traeremos aspectos a destacar que emergen del análisis (capítulo 5) pero, sobre todo, dejaremos nuevas interrogantes.

Una pregunta que orienta este capítulo es ¿cómo quedaron configurados los nuevos formatos?, ¿hacia dónde seguir? Naturalmente, el futuro genera cierta incertidumbre al ser humano. Pero, hay una esperanza tal como plantea Žižek,

Una cosa es segura: la solución no será el aislamiento ni la construcción de nuevos muros y posteriores cuarentenas. Hace falta una plena solidaridad incondicional y una respuesta coordinada a nivel global (Žižek, 2020, p. 62)

En ambos escenarios, el prepandémico y el actual, logramos identificar más que nada características comunes. Las clases se entienden como encuentros entre sujetos, condición *sine qua non*. El encuentro tiene la finalidad de hacer uso de la palabra para abordar un tema. Hay un saber/conocimiento que convoca al encuentro.

Sobre las alteraciones en los formatos, no nos fue posible identificar grandes cambios en lo que refiere a las formas de enseñanza. A nivel curricular solamente se explicita un cambio en el lugar de encuentro (si es presencial o virtual). A nivel de

contenidos y/o objetivos no existen cambios que puedan pensarse como efectos de la situación de pandemia.

Se desprende de la investigación que las mayores transformaciones en la enseñanza universitaria, al menos en nuestro caso de estudio, remiten a los medios empleados para llevar adelante la enseñanza y no a alteraciones curriculares; al menos en esta primera instancia, momento en el cual recién se comienza a avistar un tímido retorno a la presencialidad nuevamente o, como también se le llama, a la “nueva normalidad”.

El escenario presencial se muestra más propicio para la generación de vínculos entre los docentes y estudiantes, es decir, se ve a la virtualidad como un factor que afecta y produce distancia. Dicha distancia está presente en el encuentro, las clases y hasta en la incorporación de futuros investigadores a grupos de investigación. Hay, en los discursos docentes, un anhelo de retorno a la presencialidad cuanto antes, aunque “creo que la universidad tiene que mantener esas dos cosas” (E1, Pos. 23).

Encontramos la necesidad de volver a la voz de nuestros entrevistados cuando nos preguntamos ¿qué aprendizajes deja la pandemia?

una cosa positiva de la virtualidad, para una clase masificada, prefiero una clase virtual. Antes que aquella clase donde los chiquilines luchan para conseguir un lugarcito donde por ejemplo mirar, a veces ni siquiera escuchan, aquí la virtualidad funciona (E1, Pos. 46).

El ir tejiendo los hallazgos en la palabra de los docentes nos va llevando a lo que los mismos discursos van trayendo a la investigación, nos interpela e instala nuevas preguntas. Si por medio de esta “situación de emergencia” se logró atender realidades que no eran atendidas, una vez que todo pase ¿qué sucederá con esos estudiantes? Veamos un caso particular:

Ahora tenemos otra situación, se nos puso sobre la mesa algunas realidades que estaban poco visibles, silenciadas, ahora ya no es posible silenciarlas. Por ejemplo la situación de muchísimas personas que pudieron cursar acercarse a la universidad gracias a estos dispositivos. En medio de todo esto aparecen la complejidad de diversas situaciones a las que nos enfrentamos. Por un lado tienen que ver con las condiciones de trabajo docente, los recursos técnicos con los que se cuenta para enseñar de esta manera y la posibilidad que le dio a mucha gente de volver a la universidad o incluso inscribirse, cuando de otra manera (por distancia o circunstancia familiar) no podían (E2, Pos. 4).

Dicho de otro modo,

En todo caso ahora tenemos otra emergencia, toda la gente que está pudiendo venir a la universidad por el zoom y que de otra manera no podía venir. Pensemos cómo resolver este tema, no la pandemia, porque las soluciones no son las mismas (E2, Pos. 37).

La preocupación por los estudiantes del interior del país queda instalada. Algo que cambia, se transforma o tal vez se resignifica es el valor del encuentro, del espacio, del tiempo:

Tenemos que trazar una línea bien clara entre cuáles son los espacios de encuentro presencial y físico que son absolutamente necesarios. No pueden ser 22 unidades curriculares porque tengo que calentar el banco de facultad. Tienen que ser algunos momentos puntuales de una gran **calidad en el tiempo**, en la dedicación, en la preparación. Tal vez no serán únicamente en Minas y Magallanes y Paysandú y Uruguay, y capaz tienen que ser fuera del espacio, ir al interior, u otros espacios. La línea demarcatoria es: x porcentaje de la carrera podés hacerlo perfectamente de manera virtual. No son las optativas solamente, tal vez un 50% de la carrera. Es que hablamos de educación, un encuentro de los cuerpos en un mismo espacio, como algo absolutamente indispensable. Pero habría que pensar cuáles son esos momentos (E3, Pos. 24)

Y también nos valemos de las preguntas que surgen

¿cuál es esa línea demarcatoria entre lo remoto y lo insustituible? No lo tenemos claro, estoy segura que no lo tenemos claro. Yo no lo tengo claro. Y no estamos discutiendo eso, estamos discutiendo otras cosas. Es como hacer terapia (E3, Pos. 24).

También queda instalada la pregunta si frente a todo esto no nos encontramos en un cambio de paradigma o de época:

Creo que estamos en un cambio de paradigma que ya lleva un tiempo, pero se necesitan generaciones para que se produzca radicalmente (E4, Pos. 31).

Aquí es donde yo me pregunto, y me lo estoy preguntando realmente desde que empezó la pandemia: ¿será que estamos realmente en un cambio de época? Esto de cohabitar espacios públicos, para el mundo moderno es una importancia política suprema. Estos dos años la política empezó a suceder en las redes y no en las calles, Eso es bastante relevante y me parece que hace a mundos y a sensibilidades diferentes. (E2, Pos. 12).

En los últimos años la innovación ha penetrado en el campo educativo bajo el rótulo de "innovación educativa", recayendo ligeramente en la inclusión de las TIC en el aula.

Podemos entender a éste como un buen momento para dar lugar a la “innovación”. En cambio, la temática no afloró ni en las entrevistas ni en los documentos analizados. Entonces, a raíz de este planteo nos preguntamos: ¿hay innovación en estos nuevos escenarios?

Insistimos en que las certezas no son moneda corriente en estos tiempos, pero hay sospechas, hay intuición, se cree que:

algo va a quedar. Porque los movimientos producen cambios y sobre todo con las cuestiones casi de índole traumática, lo que sucedió en esta pandemia, fue el mundo entero, no era solamente un país. Esto es el mundo entero que se encontraba encerrándose. Entonces estas cuestiones traumáticas producen cambios, no se puede volver a lo anterior, es imposible, porque ya aprendimos a hacer otras cosas. El cambio es eso, en el sentido más psicoanalítico, el aprendizaje queda más con el trauma. Cuando algo obstaculiza ahí es donde se genera el aprendizaje. Entonces no creo que después de este aprendizaje, se vuelva a un escenario anterior (E4, Pos. 27).

Además de todo lo antes dicho queda la apertura que existe en poder profundizar esta investigación en trabajos posteriores. Se abre también la posibilidad de ampliar la investigación explorando las categorías emergentes, como surgió la importancia del cuerpo en la enseñanza.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behares, L. E. (2003a). En torno a lo que llamamos didáctica en relación a las dimensiones de lo didáctico. En: *Papeles de trabajo: Foro permanente de Psicología de la Educación y Didáctica (sesiones I y II)*. (, p. 21-28). Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Behares, L. E. (2003b). Lo didáctico como acontecimiento. En: *Psicología en la educación. Un campo epistémico en construcción* (pp. 507-512). Montevideo: Facultad de Psicología-Trapiche.
- Behares, L. E. (Dir.) (2004a). *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. E. (2004b). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctica. En: Behares, L. E. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. E. (2005). Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: Behares, L. E. y S. Colombo. (Orgs.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza* (pp. 9-15). Montevideo: FHCE.
- Behares, L. E. (2006a). La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas. En: Barrios, G. y Behares, L. (Orgs.). *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. (pp. 43-52). Montevideo: FHCE-AUGM.
- Behares, L. E. (2006b). ...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere? Sobre el habla, el signo y la verdad en la concepción de la enseñanza de Agustín. En Introini, J. (Comp.). *Voces relegadas del mundo grecolatino*. Montevideo: FHCE-Unión Latina (en prensa).
- Behares, L. E. (2008). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, 8, 1-21. DOI: 10.20396/etd.v8i0.688.
- Behares, L. E. (2008a). De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la 'teoría antigua' de la enseñanza. En: Behares, Luis E. y R. Rodríguez Giménez (comps.) *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp. 29-46). Montevideo: FHCE.

- Behares, L. E. (2008b). Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación après-coup, en: Leite, N. y F. Trocoli (orgs.) (2008). *Um retorno a Freud*. (pp.307-324). Campinas: Mercado de Letras.
- Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Wasala.
- Behares, L. E. (2011). Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Behares, L. E. y S. Colombo. (Orgs.) (2005). *Enseñanza del saber - saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.
- Berger, J., Y. Berger y F. Emmanuel (2015). *Desde el taller. Diálogo entre Yves y John Berger con Emmanuel Favre*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Blezio, C. (2015). *El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República*, tesis presentada en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Montevideo: Universidad de la República.
- Blezio, C. (2017). "La cuestión metodológica", el análisis del discurso. Reflexiones epistemológicas. En: *VII Jornadas de Investigación y VI jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Ponencia en el Grupo de Trabajo 56 "Lengua, lenguaje y enseñanza" Recuperado de http://www.jornadas.fhuce.edu.uy/images/2017/Ponencias/Jornadas_2017_GT56.pdf.
- Bordoli, E. y C. Blezio (2007). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.
- Bordoli, E. y P. Martinis. (2020). Abordaje teórico de la investigación y antecedentes. Bordoli, E. y P. Martinis. (2020). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. (pp. 19 -31). Montevideo: FHCE.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Barcelona: Síntesis.
- Chevallard, Y. (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Chicharro Crespo, E. (2015). La didáctica epistolar: las cartas como ejercicio práctico en los manuales de primeras letras del siglo XVIII. En Rodríguez, J. J. et al. (Ed.), *Comercio y cultura en la edad moderna*. (pp. 2373–2390). Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://digital.csic.es/handle/10261/191288>.

Comenio, J. A. (1985). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

de Hipona, A. (1873). *De Magistro. Œuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d'Hippone*. Tome III (pp. 254-291). Paris: Librairie de Louis Vivès.

de Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. (Traducción Amado Alonso). Buenos Aires: Losada.

Equipo DATA. (2000). *ProEVA. Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República*. (inf. téc.). Montevideo, Uruguay. <https://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2014/11/Presentaci%C3%B3n-ProEVA.pdf>.

Erdoş, R. (1970). L'Enseignement par correspondance. En: UNESCO (1970) *Collection UNESCO: Programmes et méthodes d'enseignement*, 3. Paris: Unesco.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2019a). *Historia de las ideas y prácticas educativas I*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar2019programas/EDUCACION/HIPEI.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2019b). *Conocimiento y Enseñanza*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar2019programas/EDUCACION/Conocimientoyensenanza.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2019c). *Educación, Política y Sociedad I*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar2019programas/EDUCACION/EPSI.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2019d). *Seminario de metodologías y teorías para la docencia*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar2019programas/EDUCACION/VERANO/CURSOVERANOHEUGUEROTLEMBO.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2020a). *Circular n.º 42/2020 - Resolución del Consejo sobre semestre par 2020*. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2020/resolucion_consejo_15_julio_20.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2020b). *Circular n.º 44/2020 - Semestre par con modalidad de enseñanza mixta*. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2020/Circular_n_44_2020_-_Semestre_par_con_modalidad_de_enseanza_mixta.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2020c). *Historia de la Educación*. Programa de curso. Recuperado de [https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202020/Educacion/Historia_de_la_Educacin_GARAY\(1\).pdf](https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202020/Educacion/Historia_de_la_Educacin_GARAY(1).pdf).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2020d). *Ajustes plan de estudios Licenciatura en Educación*. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/archivos/2021/def_publicacion_en_web_AJUSTESPLANESTUDIOS.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2020d). *Conocimiento y currículum: teorías y debates*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202020/Educacion/Conocimiento_y_curriculum_teoras_y_debates_2020.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2020e). *Ciencias Sociales y Educación*. Programa de curso. Recuperado de [https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202020/Educacion/Ciencias_sociales_y_educacin_NILIA_Y_CLARISA\(2\).pdf](https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202020/Educacion/Ciencias_sociales_y_educacin_NILIA_Y_CLARISA(2).pdf).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2020f). *Seminario de metodologías y teorías para la docencia*. Programa de curso. Recuperado de

https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202020/Educacion/SEM_METODOLOGIAS_Y_TEORIAS_PARA_LA_DOCENCIA.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2021a). *Circular n.º 29/2021 Licencias Zoom para Estudiantes*. Recuperado de [https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2021/Circular_n_29_2021 - Estudiantes licencias de Zoom para actividad acadmica.pdf](https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2021/Circular_n_29_2021_-_Estudiantes_licencias_de_Zoom_para_actividad_acadmica.pdf).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2021b). Circular n.º 40/2021 Resolución del Consejo sobre procedimientos de enseñanza en FHCE. Recuperado de [https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2021/Circular_n_40_2021 - Resolucin del Consejo sobre procedimientos de enseanza en FHCE.pdf](https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2021/Circular_n_40_2021_-_Resolucin_del_Consejo_sobre_procedimientos_de_enseanza_en_FHCE.pdf).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2021c). *Circular n.º 45/2021 Resolución complementaria del Consejo sobre procedimientos de enseñanza en FHCE*. Recuperado de [https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2021/121700-500324-21\(1\).pdf](https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2021/121700-500324-21(1).pdf).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2021d). *Circular n.º 47/2021 Mecanismos de envío de los enlaces de las aulas virtuales a los estudiantes*. Recuperado de [https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2021/Circular_n_47_2021 - Mecanismos de envo de los enlaces de las aulas virtuales a los estudiante s.pdf](https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/circulares/2021/Circular_n_47_2021_-_Mecanismos_de_envo_de_los_enlaces_de_las_aulas_virtuales_a_los_estudiante_s.pdf).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2021d). *Seminario de metodologías y teorías para la docencia*. Programa de curso. Recuperado de [https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/IMPAR%202022/EDUCACION/TEORAS_Y_METODOLOGAS_PARA_LA_DOCENCIA_HEUGUE ROT-LEMBO.pdf](https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/IMPAR%202022/EDUCACION/TEORAS_Y_METODOLOGAS_PARA_LA_DOCENCIA_HEUGUE_ROT-LEMBO.pdf).

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2021e). *Historia de la Educación*. Programa de curso. Recuperado de

https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202021/Educacion/Historia_de_la_educacin.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2021f). *Conocimiento y Currículum*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202021/Educacion/Conocimiento_y_curriculum_2021.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2021g). *Ciencias Sociales y Educación*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202021/Educacion/Educacion_y_Ciencias_Sociales_2021.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2021h). *Seminario de metodologías y teorías para la docencia*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/Impar%202021/Educacion/Seminario_de_Met_y_Teorias_para_la_docencia.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2022a). *Historia de la Educación*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/IMPAR%202022/EDUCACION/Historia_de_la_Educacin_2022.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2022b). *Conocimiento y Currículum*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/IMPAR%202022/EDUCACION/Conocimiento_y_curriculum_2022.pdf.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2022c). *Ciencias Sociales y Educación*. Programa de curso. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/IMPAR%202022/EDUCACION/CIENCIAS_SOCIALES_Y_EDUCACIN.pdf.

Fernández Caraballo, A. M. (2004). Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica. En: Behares, L. E. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (p. 85-122). Montevideo: Psicolibros Waslala.

- Fernández Caraballo, A. M. (2015). Sobre la identificación y el amor. Del sujeto del amor al sujeto del deseo. En: Fernández Caraballo, A. M. (Dir.) *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje*. Montevideo: Universidad de la Republica – Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Fernández Caraballo, A. M. (2017). *La tutoría académica. Discurso, Estructura y Acontecimiento. El caso de la UdelaR*. Tesis presentada en la Maestría en Enseñanza y Educación. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En: Baquero, R.; Diker, G. y G. Frigerio (Comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 323-340). Buenos Aires: Del Estante.
- Gimeno Sacristán, José (1995) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1988.
- Lacan, J. (1962). *Seminario La identificación*. Versión crítica, establecimiento del texto, traducción y notas: Ricardo E. Rodríguez Ponte para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.lacanterafreudiana.com.ar>.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez Miguélez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, XXIII, (1), 09-30.
- Passeron, J.-C. y J. Revel. (eds.) (2005). *Pensar por casos. Razonar a partir de singularidades* [traducción RDM]. Recuperado de <http://accspyp.blogspot.com/2015/09/jean-claude-passeron-y-jacques-revel.html>.
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Pêcheux, M. (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- República Oriental del Uruguay. (2020). *Decreto N° 93/020*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>.

- Rodes, V. (2000). Desarrollo del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Universidad de la República. *Balance y perspectivas en su contribución a la renovación de la enseñanza en la Universidad de la República* (pp.19-21). Montevideo: Udelar.
- Rodés, V. y M. Podetti. (2013). *Equipamiento para el montaje de la Sala Multimedia del Programa de Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República (ProEVA)*. Recuperado de <https://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2015/02/Informe-Equipamiento-para-el-montaje-de-la-Sala-Multimedia-ProEVA.pdf>.
- Rodríguez Giménez, R. (2010). Saber y conocimiento en la docencia universitaria. En: *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, (1), 82-92.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*, tesis presentada en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, defendida el 19 de julio de 2012. Disponible en: https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6 (1), 67-78. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- Texeira, A. (2018). Reflexiones para pensar lo didáctico en la Educación a Distancia con foco en la Enseñanza Superior. En: Carrara, R. e Orth, M. (Coords.) (2018) *Educação e Tecnologia na América Latina* (pp. 157-170). Florianópolis: Contexto Digital Tecnología Educativa.
- Tyack, D. y L. Cuban. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México: FCE.
- Universidad de la República. (2020a). *Comunicado 1: Medidas de la Universidad de la República ante el Coronavirus Covid-19*. Resolución de Rectorado de fecha 12 de

Marzo de 2020. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/03/Comunicado-Coronavirus13032020.pdf>.

Universidad de la República. (2020b) *Comunicado 2: Suspensión de actividades académicas*. Resolución de Rectorado de fecha 13 de Marzo de 2020. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/03/Comunicado-Rectorado-13-03-20-Coronavirus.pdf>.

Universidad de la República. (2020c). *Comunicado 4: Servicios abiertos y trabajo remoto*. Resolución de Rectorado de fecha 16 de Marzo de 2020. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-4-servicios-abiertos-y-trabajo-remoto/>.

Universidad de la República. (2020d). *Comunicado 5 de Rectorado*. Resolución de Rectorado de fecha 20 de Marzo de 2020. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-5-exoneracion-de-asistencia-a-funcionarios-uso-de-eva-y-otras-medidas/>.

Universidad de la República. (2020e). *Comunicado 8: Avance de cursos en modalidad virtual y teletrabajo*. Resolución de Rectorado de fecha 26 de Marzo de 2020. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-8-avance-de-cursos-en-modalidad-virtual-y-teletrabajo/>.

Universidad de la República. (2020f). *Comunicado 9: Apoyo a la enseñanza*. Resolución de Rectorado de fecha 25 de Marzo de 2020. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-9-apoyo-a-la-ensenanza>.

Universidad de la República. (2020g). *Comunicado 10: UdelaR asegura cursos y evaluaciones del primer semestre*. Resolución de Consejo Directivo Central (UdelaR) de fecha 31 de Marzo de 2020. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/comunicado-10-covid-191001042020.pdf>.

Universidad de la República. (2020h). *Comunicado 11: Ingreso con materia previa, becas y salas virtuales*. Resolución de Rectorado de fecha 1 de Abril de 2020. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-10-udelar-asegura-cursos-y-evaluaciones-del-primer-semester/>.

Universidad de la República. (2020i). *Comunicado 13: se crea la “beca laptop”*. Resolución de Rectorado de fecha 15 de Abril de 2020. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-13-se-crea-la-beca-laptop/>.

Universidad de la República. (2020j). *Comunicado 18: aumentar trabajo remoto y garantizar cierre del semestre académico*. Resolución de Rectorado de fecha 1 de Diciembre de 2020. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/12/Comunicado-covid-19-n18-para-portal.pdf>.

Universidad de la República. (2020k). *Comunicado 20: suspensión de evaluaciones presenciales*. Resolución de Rectorado de fecha 14 de Diciembre de 2020. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/12/Comunicado-covid-19-n20.pdf>.

Universidad de la República. (2020l). *Plan de contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la UDELAR*. Recuperado de https://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/03/PLAN-DE-CONTINGENCIA-EDUCACIO%CC%81N-A-DISTANCIA_UdelarV2.pdf.

Universidad de la República. (2021a). *Comunicado N°22 resuelve que las evaluaciones finales o parciales de 2021 deben instrumentarse bajo modalidad no presencial*. Resolución de Rectorado de fecha 21 de Enero de 2021. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/01/Comunicado-covid-19-n22.pdf>.

Universidad de la República. (2021b). *Comunicado N°25: exhorta a mantener actividades bajo la modalidad no presencial*. Resolución de Rectorado de fecha 16 de Marzo de 2021. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/03/Comunicado-COVID-19-n25-16032021-.pdf>.

Universidad de la República. (2021c). *Comunicado N° 28: docentes de la UdelaR ya pueden activar sus licencias de Zoom*. Resolución de Rectorado de fecha 12 de Abril de 2021. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/04/Comunicado-covid-19-n28-firmado.pdf>.

Universidad de la República. (2021d). *Comunicado N°31 anuncia posibilidad de retomar algunos espacios presenciales*. Resolución de Rectorado de fecha 09 de Julio de

2021. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/07/Comunicado-covid-19-n31.pdf>.

Villar Boulosa, P. (2016). El psicoanálisis como alternativa en la hipermodernidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 243-258. Recuperado en 18 de febrero de 2022, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000200013&lng=es&tlng=es.

Vincent, G. Lahire, B. y Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Recuperado de https://www.academia.edu/4316274/Vincent_Lahire_Thin_Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar.

Žižek, S. (2020). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Barcelona: Nuevos cuadernos anagrama.

ANEXOS

Anexo I. CARTA DE SOLICITUD DE INFORMANTES DOCENTES

Montevideo, 9 de agosto de 2021

Director del Instituto de Educación
FHCE (UdelaR)
Prof. Adj. Jorge Camors

De mi mayor consideración:

Quien suscribe, Alexandre Texeira Bondelas, estudiante de la Licenciatura en Educación. Actualmente, me encuentro desarrollando mi tesina a efectos de poder culminar el grado.

La investigación se titula “Caracterización de las alteraciones en el formato y las formas de enseñanza universitaria a partir de la pandemia. Estudio de caso la Licenciatura en Educación” y es tutorada por la Prof. Adj. Mag. Cecilia Blezio Ducret. El propósito de esta investigación es caracterizar las alteraciones en el modelo de enseñanza universitario (formas y formatos) introducidas a partir de la pandemia Covid-19. Ante la imposibilidad de poder abarcar todo el universo de carreras universitarias ofrecidas por la UdelaR, un primer recorte, es la selección de la Licenciatura en Educación como caso de estudio. Un segundo recorte, es el que centrará este trabajo: la dimensión vínculo educativo entendida como la relación docente–estudiante, por tanto, requiere la escucha de la voz de los docentes.

Llego a usted a efectos de solicitar a la Comisión Directiva del Instituto de Educación me pueda sugerir un docente responsable y/o encargado del dictado de una Unidad Curricular correspondiente a cada uno de los Departamentos de: Enseñanza y Aprendizaje; Historia y Filosofía de la Educación; Estudios en Docencia y Pedagogía, Política y Sociedad a efectos de poder realizarle una entrevista en profundidad.

Espero puedan dar curso favorable a esta solicitud, quedo atento a vuestra respuesta.

Cordialmente,

Alexandre Texeira Bondelas

Anexo II. PAUTA DE ENTREVISTA A DOCENTES

Buenos días/tardes/noche.

Prof./a. [nombre] en primera instancia, agradecerle el haber accedido a que le podamos hacer esta entrevista. Es sumamente valioso para nosotros poder contar con su aporte.

Esta entrevista, se encuentra en el marco de la tesina de grado “Caracterización de las alteraciones en el formato y las formas de enseñanza universitaria a partir de la pandemia. Estudio de caso la Licenciatura en Educación” tutorada por la Prof. Adj. Mag. Cecilia Blezio Ducret. El propósito de la investigación es caracterizar las alteraciones en el modelo de enseñanza universitario (formas y formatos) introducidas a partir de la pandemia Covid-19 estudiando el caso particular de la Licenciatura en Educación. Se centrará este trabajo en la dimensión vínculo educativo entendida como la relación docente–estudiante, por tanto, requiere la escucha de la voz de los docentes. Motivo por el cual es sumamente importante considerar sus aportes.

Siéntase libre de compartir sus ideas y experiencia en este espacio. No hay respuestas correctas o incorrectas.

A efectos de poder registrar mejor sus aportes para el posterior análisis le solicito autorización para grabar esta instancia ¿está de acuerdo?

Preguntas:

1. ¿Cómo describe usted el escenario de enseñanza universitaria actual producido a partir de la situación de pandemia? Entendiendo como escenario la práctica de enseñanza.
2. ¿Se produjeron cambios en las prácticas/formas de enseñanza?
3. Podría comentarnos y describir ¿Cómo era el escenario anterior a la pandemia?
4. ¿Entonces, a partir de estos dos escenarios cómo define usted a la enseñanza universitaria? ¿Qué la caracteriza y diferencia de otras enseñanzas?
5. ¿Puede indicarnos dos aspectos positivos sobre el trabajo en la virtualidad?
6. ¿Y qué aspectos negativos del trabajo en la virtualidad puede indicarme?
7. ¿Cómo vivenció la forma de aproximarse a los estudiantes “virtualmente” como modo de vinculación?

8. A partir de su vivencia ¿Cómo imagina que será la Enseñanza luego de la pandemia?
9. ¿Quiere aportar algo más de lo que no le hayamos preguntado y entienda valioso para nuestra investigación?

Agradecemos su tiempo, colaboración y aportes, los cuales son sumamente importantes para esta investigación.

Anexo III. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

A efectos de situar al lector en el plan de estudios de la licenciatura en educación trabajado es que se presenta la siguiente tabla:

Organización Curricular		
Recorrido Curricular sugerido Plan 2014 actualización al 2020		
	Semestre Impar	Semestre Par
1º	Introducción a la Vida Universitaria	Filosofía de la Educación
	Taller de Introducción a los estudios en educación y al trabajo académico	Educación, Economía y Sociedad
	Historia de la educación	Teoría de la Enseñanza
	Ciencias Sociales y Educación	Optativa 1
	Lengua extranjera	
2º	Historia de la Educación en Uruguay y América Latina	Epistemología y Educación
	Teorías del Aprendizaje y del Sujeto	Investigación Educativa 1
	Educación, Pedagogía y Política	Optativa 3
	Optativa 2	Optativa 4
3º	Investigación Educativa 2	Taller de investigación I
	Optativa 5	Curso de profundización del área de especialización escogida para el taller
	Electiva 1	Electiva 3
	Electiva 2	Electiva 4
4º	Taller de Investigación 2	Taller de Investigación 3
	Curso de profundización del área de especialización escogida para el taller	Electiva 7
	Electiva 5	Electiva 8
	Electiva 6	

Tabla 6 organización curricular

Anexo IV. FICHAJE DE COMUNICADOS RECTORADO (UDELAR) Y DECANATO (FHCE)

Fecha	Datos de la resolución
	Resoluciones de Rectorado de la Udelar
	Resoluciones de Consejo de FHCE
3 de agosto de 2021	<p>FHCE - Circular n.º 47/2021 Mecanismos de envío de los enlaces de las aulas virtuales a los estudiantes</p> <p>“Se informa a los docentes que durante la tarde del jueves 5 de agosto recibirán la lista de inscriptos con los correos electrónicos para enviarles el enlace a las aulas virtuales y los datos necesarios para la matriculación en EVA.” (FHCE, 2021d:1)</p>
29 de julio de 2021	<p>FHCE - Circular n.º 45/2021 Resolución complementaria del Consejo sobre procedimientos de enseñanza en FHCE (FHCE, 2021c).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 23 de agosto retorno a la presencialidad con aforo ● Cursos programados totalmente a distancia deben tener instancias presenciales ● Habilitan Espacios de Formación Integral
15 de julio de 2021	<p>FHCE - Circular n.º 40/2021 Resolución del Consejo sobre procedimientos de enseñanza en FHCE (FHCE, 2021b).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “exámenes presenciales en el período ordinario de julio, en aquellos casos en que no se puedan realizar adecuadamente las evaluaciones en modalidad virtual” ● “Retomar en forma gradual, de acuerdo a los cambios de escenarios epidemiológicos y las capacidades locativas, el dictado de cursos presenciales para el semestre par de 2021, solicitando a las

Fecha	Datos de la resolución
	<p>Comisiones de Carrera que programen, por lo menos, una unidad curricular del segundo y del cuarto semestre según las trayectorias sugeridas en los planes de estudio, para ser dictadas de forma presencial, además de indicar los cursos que por su naturaleza práctica requieren presencialidad.”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Las dos primeras semanas se dictarán a distancia a los efectos de ajustar las capacidades locativas a las condiciones sanitarias vigentes en ese momento.” ● “Las actividades de evaluación intermedias se desarrollarán de acuerdo a lo previsto en el programa de cada unidad curricular y su cumplimiento habilitará a rendir la evaluación final; las fechas de las evaluaciones intermedias deberán fijarse con por lo menos quince días de antelación.” ● “Establecer que en el semestre par de 2021 se suspende la aplicación de la norma reglamentaria sobre el porcentaje de asistencia obligatoria a las unidades curriculares”.
9 de julio de 2021	<p>Comunicado N°31 anuncia posibilidad de retomar algunos espacios presenciales (UdelaR, 2021d).</p> <p>“Habilitar las evaluaciones presenciales que no puedan hacerse en forma virtual. Para esto debe tenerse en cuenta que el aforo máximo deberá ser de veinte personas por espacio físico, cumpliendo los criterios de distancia interpersonal de dos metros, de ventilación y de uso obligatorio de tapabocas.</p> <p>Desarrollar el dictado de cursos principalmente en plataformas digitales. Sin perjuicio de ello, los servicios podrán autorizar espacios para actividades presenciales —talleres, seminarios, prácticas, etc.— que apunten a la calidad de la actividad universitaria y que por su contenido o por sus requerimientos no se puedan brindar en formato virtual. Estas actividades deberán desarrollarse en espacios bien ventilados, manteniendo una distancia interpersonal de dos metros, con uso obligatorio de tapabocas, durante un tiempo no mayor a los noventa minutos y con un aforo máximo de veinte personas por espacio</p>

Fecha	Datos de la resolución
	<p>físico. Las clases bajo modalidad expositiva deben mantener una contraparte en plataformas digitales.”</p>
<p>9 de junio de 2021</p>	<p>FHCE - Circular n.º 29/2021 Licencias Zoom para Estudiantes (FHCE, 2021a).</p> <p>“A partir del 8 de junio están disponibles licencias de Zoom para uso académico destinadas a estudiantes en actividad de la Universidad de la República que así lo soliciten.</p> <p>Se entiende que un/a estudiante está en actividad en una carrera, ciclo, o ciclo inicial optativo si ingresó al servicio este año o si tiene un examen rendido o curso aprobado hace no más de dos años.</p> <p>De esta manera se cumple con la segunda etapa del despliegue de esta iniciativa de la Universidad, que tiene como objeto fortalecer la enseñanza en contexto de no presencialidad” (FHCE, 2021a).</p>
<p>12 de abril de 2021</p>	<p>Comunicado Covid-19 N° 28: docentes de la UdelaR ya pueden activar sus licencias de Zoom (UdelaR, 2021c).</p> <p>“A partir del lunes 12 de abril de 2021 cada docente de la Universidad de la República tendrá a su disposición una licencia de Zoom que le permitirá, luego de un proceso simple de activación, contar con una sala Zoom propia. Esta sala habilita a mantener hasta dos reuniones simultáneas de hasta trescientos participantes cada una.</p> <p>De esta manera, se cumple con la primera etapa del despliegue de esta iniciativa de la Universidad que tiene como objeto fortalecer la enseñanza en contexto de no presencialidad. En una etapa posterior se otorgarán licencias entre el estudiantado.</p> <p>Asimismo, se reservará un conjunto de salas para funcionarios técnicos, administrativos y de servicios que lo requieran para el adecuado cumplimiento de su función y cada servicio contará con cinco salas para su uso general.</p>

Fecha	Datos de la resolución
	<p>Adicionalmente, se adquirieron licencias para utilizar salas de hasta quinientos participantes que serán gestionadas centralmente, así como una nueva sala de conferencias para hasta tres mil participantes.” (UdelaR, 2021c).</p>
<p>16 de marzo de 2021</p>	<p>Comunicado N°25: exhorta a mantener actividades bajo la modalidad no presencial (UdelaR, 2021b).</p> <p>“4. Que las actividades de enseñanza presencial se mantengan exclusivamente en situaciones que resulten imprescindibles para evitar quiebres en los procesos formativos, en función de lo que establezca cada servicio y considerando las particularidades de las carreras de grado y posgrado.</p> <p>5. Que los servicios hagan el máximo esfuerzo para sostener las actividades de enseñanza planificadas a través de plataformas digitales.” (UdelaR, 2021b).</p>
<p>21 de enero de 2021</p>	<p>Comunicado N°22 resuelve que las evaluaciones finales o parciales de 2021 deben instrumentarse bajo modalidad no presencial (UdelaR, 2021a).</p> <p>“1. Que las instancias de evaluación finales o parciales en los diferentes servicios universitarios de enero, febrero o marzo de 2021 deben instrumentarse bajo modalidad no presencial, salvo las excepciones mencionadas en el numeral 4 de este comunicado.</p> <p>...</p> <p>5. Solicitar a los servicios universitarios que planifiquen un primer semestre 2021 bajo el supuesto que las actividades de enseñanza deberán instrumentarse de forma preponderantemente no presencial. En este sentido, las señales hacia docentes, estudiantes y la comunidad universitaria en general deberán ser lo más claras posible en el marco de</p>

Fecha	Datos de la resolución
	la inevitable incertidumbre que impone la coyuntura.” (UdelaR, 2021a).
14 de diciembre de 2020	<p>Comunicado 20: suspensión de evaluaciones presenciales (UdelaR, 2020k).</p> <p>“Que se suspendan a partir del 16 de diciembre las evaluaciones presenciales previstas. Los servicios, en función de consideraciones académicas, analizarán si estas migran a plataformas digitales, se instrumentan a través de evaluaciones orales no presenciales o si se genera un nuevo calendario de evaluaciones. En todos los casos, deberá tenerse presente no generar mecanismos de bloqueo por previatura que dificulten la continuidad de los estudios en el primer semestre de 2021.</p> <p>Que los seminarios y conferencias previstas se realicen solo en formato virtual, independientemente de la cantidad de participantes. Se exceptuarán aquellas conferencias que deben operar en ámbitos de laboratorios o en interacción con sistemas biológicos (como en las estaciones experimentales), siempre que la pérdida académica de su postergación resulte significativa a criterio de las autoridades del servicio.</p> <p>Solicitar a los servicios que elaboren planes de contingencia para culminar los procesos de evaluación de los cursos y se los comuniquen al estudiantado.” (UdelaR, 2020k).</p>
1 de diciembre de 2020	<p>Comunicado 18: aumentar trabajo remoto y garantizar cierre del semestre académico (UdelaR, 2020j).</p> <p>“Solicitar a los servicios universitarios que extiendan el trabajo a distancia para todas las actividades plausibles de sostenerse bajo este esquema.</p> <p>...</p> <p>Que los locales universitarios permanezcan abiertos para el uso de estudiantes y docentes que no puedan desarrollar sus actividades bajo</p>

Fecha	Datos de la resolución
	<p>formato remoto.</p> <p>Que en la función de enseñanza se priorice la culminación del semestre par de 2020 en las condiciones académicas adecuadas. Cuando se requiera la presencialidad de estudiantes y docentes, deberán extremarse los cuidados sanitarios y respetando los protocolos vigentes.” (UdelaR, 2020j).</p>
6 de agosto de 2020	<p>Circular n.º 44/2020 - Semestre par con modalidad de enseñanza mixta (FHCE, 2020b).</p> <p>“El próximo 10 de agosto empieza el semestre par. El Consejo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación resolvió, en su sesión del 15 de julio, habilitar el dictado de clases con modalidad mixta, es decir, mediante plataformas digitales y la incorporación de actividades presenciales que se realizarán de manera flexible, sujetas a la capacidad locativa y al cumplimiento del protocolo sanitario vigente. Para conocer el detalle del procedimiento se pone a disposición el siguiente documento” (FHCE, 2020b).</p>
20 de julio de 2020	<p>Circular n.º 42/2020 - Resolución del Consejo sobre semestre par 2020 (FHCE, 2020a).</p> <p>Resolución con muchas orientaciones docentes</p> <p>Se establece modalidad mixta</p>
15 de abril de 2020	<p>Comunicado 13: se crea la “beca laptop” (UdelaR, 2020i).</p> <p>“Que se cree la “beca laptop” para ser otorgada a estudiantes de la Universidad de la República que no tengan condiciones que les permitan</p>

Fecha	Datos de la resolución
	<p>acceder a las actividades de enseñanza de manera virtual y que hayan postulado a alguna de las becas del SCBU.</p> <p>...</p> <p>Que se adjudiquen los equipos informáticos no más allá del 15 de mayo de 2020.” (UdelaR, 2020i).</p>
1 de abril de 2020	<p>Comunicado 11: Ingreso con materia previa, becas y salas virtuales (UdelaR, 2020h).</p> <p>“Que se inicie la distribución a todos los servicios universitarios de un conjunto de salas virtuales a través del Servicio Central de Informática de la UdelaR (Seciu), que permitirán la ejecución de sesiones virtuales de hasta mil participantes en WebEx y de hasta quinientos participantes en Zoom (adquisición gestionada centralmente). Estas soluciones permitirán el despliegue simultáneo entre todos los servicios universitarios de hasta 855 salas virtuales. La implementación de estas herramientas será monitoreada desde Seciu y estará en permanente evaluación en cuanto a su calidad y su disponibilidad. En caso de considerarse que los requerimientos sean mayores se analizarán mecanismos para la ampliación de alguna de las herramientas u otras complementarias.</p> <p>Agradecer a docentes y personal técnico, administrativo y de servicio su solidaridad y compromiso, fundamental para que la Universidad continúe cumpliendo sus fines en esta circunstancia.” (UdelaR, 2020h).</p>
31 de marzo de 2020	<p>Comunicado 10: UdelaR asegura cursos y evaluaciones del primer semestre (UdelaR. 2020g).</p> <p>“Suspender las actividades presenciales en la Universidad de la República, salvo aquellas excepciones estipuladas en las resoluciones previas (y difundidas en los comunicados 1 al 9), hasta que las condiciones sanitarias permitan su implementación en condiciones de</p>

Fecha	Datos de la resolución
	<p>seguridad.</p> <p>Establecer que la enseñanza se organice sostenida en plataformas digitales durante lo que resta del primer semestre de 2020.</p> <p>Asegurar desde los servicios el dictado de los cursos del primer semestre sobre esta base, incorporando evaluaciones adecuadas para esta modalidad, salvo en aquellos casos en los que, por razones fundadas, deba establecerse en un nuevo calendario. Los servicios deberán informar a la Comisión Sectorial de Enseñanza sobre los cursos en esta última situación.</p> <p>La Universidad buscará asegurar que todos los estudiantes se encuentren en condiciones de cursar bajo las modalidades establecidas, encaminando las gestiones correspondientes para intentar asegurarles acceso a internet y a equipos informáticos.” (UdelaR. 2020g).</p>
<p>26 de marzo de 2020 de fecha 25/3</p>	<p>Comunicado 9: Apoyo a la enseñanza (UdelaR, 2020f).</p> <p>“Encargar la coordinación y el apoyo a los servicios, en las acciones de planificación del primer semestre de 2020 -en particular del monitoreo del avance curricular y pedagógico y de las situaciones de vulnerabilidad y apoyo a los estudiantes universitarios-, a la coordinadora de la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza, Dra. Mercedes Collazo y a la coordinadora del Programa de Respaldo al Aprendizaje, Dra. Carina Santiviago, junto con el Rectorado de la Universidad de la República.” (UdelaR, 2020f).</p>
<p>26 de marzo de 2020</p>	<p>Comunicado 8: Avance de cursos en modalidad virtual y teletrabajo (UdelaR, 2020e).</p> <p>“1. Que se promueva la más amplia difusión de los cursos que se han adaptado a modalidades virtuales, que cubren un amplio espectro de las</p>

Fecha	Datos de la resolución
	<p>actividades de enseñanza de la Universidad. En este sentido se solicita al estudiantado que esté atento a estas disposiciones en las vías de comunicación establecidas por sus servicios (portales, redes sociales, etc.)</p> <p>2. Que se de la más amplia difusión a toda la comunidad universitaria y al público en general de los esfuerzos realizados por la Universidad de la República para adaptar sus actividades de manera ágil y diligente, a los efectos de dar continuidad al cumplimiento de sus funciones. En particular se destaca la adecuación de la mayor parte de sus cursos a modalidades a distancia y la promoción del teletrabajo de su funcionariado.</p> <p>2. Que se encomiende a las autoridades universitarias tomar todas las medidas necesarias para reducir al mínimo imprescindible las actividades presenciales a partir del sábado 28 de marzo en los servicios universitarios.</p> <p>3. Que a partir del 28 de marzo y hasta el 13 de abril los edificios universitarios permanezcan cerrados, con acceso restringido, y que se habilite a sus autoridades a establecer las excepciones que consideren pertinentes en función de consideraciones de salud o funcionamiento de áreas críticas (seguridad, limpieza, áreas administrativas imprescindibles que no puedan funcionar a distancia aún, sistemas informáticos no trasladables, mantenimiento de sistemas biológicos, estaciones experimentales y demás sectores cuya continuidad posterior a la pandemia dependa de atención humana).”</p> <p>“8. Que los servicios utilicen todos los medios disponibles para facilitar el contacto de los docentes con sus estudiantes, particularmente aquellos de la generación 2020 de manera de promover su contacto fluido con la</p>

Fecha	Datos de la resolución
	<p>vida universitaria.” (UdelaR, 2020e).</p>
<p>20 de marzo de 2020</p>	<p>Comunicado 5 de Rectorado “...plantea líneas para regular la enseñanza a distancia, junto a otras medidas” (UdelaR, 2020d).</p> <p>“Que la política de comunicación institucional ante la emergencia sanitaria sea coordinada por rectorado, a cuyos efectos se insta a los servicios a seguir las pautas elaboradas y enviadas oportunamente por el equipo rectoral.</p> <p>Que la política de enseñanza a distancia en el marco de la emergencia sanitaria sea coordinada desde rectorado con los servicios, quienes deberán buscar el pasaje a la modalidad no presencial de las actividades de enseñanza e intentar reagendar las actividades curriculares que no se puedan continuar de ningún modo. Para seguir avanzando en el cambio de modalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trabajará en red con un referente en esta materia a designar por cada servicio universitario a la brevedad posible. • Se compartirá la información acerca de distintos dispositivos de enseñanza a distancia que los servicios implementaron en los últimos días, así como los insumos realizados desde ámbitos centrales que contribuyen a las estrategias desarrolladas por los servicios. Concretamente, desde el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) se elaboró un plan para su trabajo en el que también se hacen recomendaciones a los servicios y colectivos docentes. • Se promoverán soluciones tecnológicas de emergencia para la enseñanza a distancia desde el ámbito central, facilitando el acceso a fondos y recursos específicos por parte de las Facultades, Institutos, Escuelas y Centros Universitarios Regionales. • Se solicitará a aquellos servicios que no cuenten con un servidor propio

Fecha	Datos de la resolución
	<p>y tengan sus EVA alojados en servidores centrales que sigan los plazos que se establezcan desde DATA y Seciu para disponer de las herramientas de la plataforma.</p> <p>Para el cumplimiento de esta política se elaborará un documento específico que circulará en los próximos días, a partir del cual se fijarán instancias virtuales de coordinación de insumos y acciones. Con relación a esto, se solicita a los servicios monitorear la situación de las unidades curriculares obligatorias (por ejemplo, conocer si podrán acreditarse evaluaciones a distancia); los indicadores más precisos del monitoreo circularán en ese documento.</p> <p>Se recomienda a los servicios que las bedelías envíen los contactos (nombre y correo electrónico) de sus estudiantes a cada responsable docente de las unidades curriculares donde figuren inscriptos, de manera de propiciar el contacto vía EVA y otros recursos que los equipos y servicios dispongan.</p> <p>Que se traspasen directamente a los servicios los fondos correspondientes al llamado institucional 2020 a equipamiento e infraestructura destinados a la enseñanza de grado, de la CSE, de manera de solventar la adecuación de las modalidades de enseñanza u otros posibles gastos que esta situación genere contemplados a este fondo.</p> <p>Que las sectoriales y prorektorados correspondientes dispongan una prórroga en los plazos de cierre de llamados abiertos.</p> <p>Llamar a toda la comunidad universitaria a hacer el mejor uso de su ingenio y compromiso para hacer frente a esta situación crítica que atraviesa nuestro país, promoviendo acciones innovadoras y desplegando la solidaridad en cada espacio de la vida cotidiana en la que nuestras acciones puedan contribuir a mitigar la pandemia de Covid-19.” (UdelaR, 2020d).</p>
16 de marzo 2020	Comunicado 4: Servicios abiertos y trabajo remoto (UdelaR, 2020c).

Fecha	Datos de la resolución
	<p>“Que se habilite en todos los casos en que sea posible el trabajo de manera remota, con especial atención a las recomendaciones que tanto la Universidad de la República, como el Ministerio de Salud Pública (MSP) y el Sistema Nacional de Emergencia (SINAE) actualizan a diario.” (UdelaR, 2020c).</p>
<p>13 de marzo de 2020 UdelaR - Rector</p>	<p>Comunicado 2: Suspensión de actividades académicas (UdelaR, 2020b). “Respecto a actividades académicas a desarrollarse entre de 14 y el 21 de marzo del corriente:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Suspender las clases (pregrado, grado y posgrado). Esto abarca las actividades realizadas curricularmente por estudiantes en campo. . Suspender todas las actividades académicas (seminarios, disertaciones, etc.), que prevean la participación de más de 50 personas en un mismo espacio físico.” (UdelaR, 2020b)
<p>12 de marzo de 2020 UdelaR - Rector</p>	<p>Comunicado 1: Medidas de la Universidad de la República ante el Coronavirus Covid-19 (UdelaR, 2020a). Medidas a nivel del cuidado sanitario</p>

Tabla 7 fichaje de comunicados (UdelaR y fhce)

Anexo V. PALABRAS MAS FRECUENTES EN LOS DISCURSOS

La presente tabla se obtuvo del procesamiento de los datos en MaxQDA.

Palabra	Frecuencia	%	Documentos %	E1	E2	E3	E4
tener	161	2,11	100,00	48	26	50	37
este	150	1,97	100,00	32	48	37	33
estar	144	1,89	100,00	31	51	43	19
hacer	123	1,61	100,00	70	19	23	11
poder	117	1,53	100,00	41	29	19	28
parir	112	1,47	100,00	39	26	24	23
enseñanza	93	1,22	100,00	41	14	12	26
pero	92	1,21	100,00	34	15	18	25
otro	82	1,07	100,00	22	27	14	19
todo	81	1,06	100,00	21	24	11	25
estudiante	76	1,00	100,00	19	16	21	20
comer	75	0,98	100,00	25	19	18	13
decir	74	0,97	100,00	35	17	10	12
clase	73	0,96	100,00	18	25	15	15
coser	73	0,96	100,00	31	19	14	9
haber	69	0,90	100,00	14	15	16	24
docente	63	0,83	100,00	21	7	22	13
mucho	62	0,81	100,00	17	10	19	16
trabajar	62	0,81	100,00	27	18	9	8
virtualidad	62	0,81	100,00	41	3	11	7
entonces	60	0,79	100,00	26	10	11	13
pensar	55	0,72	100,00	13	20	12	10
ser	51	0,67	100,00	17	11	16	7
cómo	45	0,59	100,00	18	11	6	10
universitario	45	0,59	100,00	22	7	7	9
porque	44	0,58	100,00	13	19	4	8
ejemplo	43	0,56	100,00	17	9	11	6
pasar	43	0,56	100,00	11	3	26	3
también	43	0,56	100,00	14	8	11	10
algo	42	0,55	100,00	10	12	12	8
espaciar	42	0,55	100,00	3	11	22	6
mismo	42	0,55	100,00	10	11	10	11
hablar	41	0,54	100,00	17	8	11	5
pandemia	41	0,54	100,00	17	10	6	8
presencialidad	40	0,52	100,00	23	5	5	7
alguno	38	0,50	100,00	7	12	8	11
parecer	36	0,47	100,00	6	11	9	10
cuando	35	0,46	100,00	13	8	9	5

crear	34	0,45	100,00	17	6	8	3
venir	34	0,45	100,00	10	5	7	12
encontrar	33	0,43	100,00	7	5	10	11
manera	32	0,42	100,00	8	11	8	5
práctico	32	0,42	100,00	19	5	4	4
producir	32	0,42	100,00	7	3	3	19
casar	30	0,39	100,00	7	10	5	8
tiempo	29	0,38	100,00	1	7	11	10
universidad	29	0,38	100,00	6	17	2	4
ahora	28	0,37	100,00	10	11	3	4
escenario	27	0,35	100,00	6	4	4	13
bueno	26	0,34	100,00	11	7	4	4
sentir	26	0,34	100,00	4	5	6	11
sobrar	26	0,34	100,00	7	7	5	7
cuerpo	25	0,33	100,00	7	5	11	2
experiencia	25	0,33	100,00	12	1	6	6
formar	25	0,33	100,00	14	4	4	3
donde	24	0,31	100,00	5	5	10	4
investigación	24	0,31	100,00	7	5	5	7
gente	23	0,30	100,00	2	15	4	2
aula	22	0,29	100,00	2	1	18	1
cámara	22	0,29	75,00	0	11	8	3
educación	22	0,29	100,00	4	1	13	4
querer	22	0,29	100,00	12	5	4	1
virtual	22	0,29	100,00	7	4	6	5
cambiar	21	0,28	100,00	4	2	1	14
claro	21	0,28	100,00	8	5	6	2
entender	20	0,26	100,00	8	2	5	5
grupo	20	0,26	100,00	11	3	2	4
ideo	20	0,26	75,00	17	0	2	1
personar	20	0,26	100,00	6	6	2	6
preguntar	20	0,26	100,00	8	4	6	2
siempre	20	0,26	100,00	5	5	8	2
situación	20	0,26	100,00	4	13	1	2
bien	19	0,25	100,00	5	5	6	3
contar	19	0,25	100,00	5	1	9	4
cursar	19	0,25	100,00	1	8	3	7
entrar	19	0,25	100,00	7	2	9	1
volver	19	0,25	100,00	10	3	2	4
año	18	0,24	100,00	4	4	2	8
zoom	18	0,24	100,00	5	7	1	5
partir	17	0,22	100,00	5	4	6	2
positivo	17	0,22	100,00	10	3	1	3
saber	17	0,22	75,00	12	0	2	3
seguir	17	0,22	100,00	6	4	2	5

deber	16	0,21	100,00	4	2	6	4
enseñar	16	0,21	75,00	12	1	0	3
formato	16	0,21	75,00	2	0	5	9
momento	16	0,21	100,00	4	2	8	2
mundo	16	0,21	100,00	1	6	7	2
poco	16	0,21	100,00	2	5	6	3
poner	16	0,21	100,00	8	4	2	2
prender	16	0,21	75,00	0	6	6	4
aspecto	15	0,20	100,00	5	3	5	2
comunidad	15	0,20	50,00	12	3	0	0
diferenciar	15	0,20	100,00	4	3	5	3
empezar	15	0,20	100,00	4	6	2	3
lugar	15	0,20	100,00	4	5	1	5
nuevo	15	0,20	100,00	2	5	6	2
quedar	15	0,20	75,00	7	0	5	3
sino	15	0,20	100,00	8	3	3	1
solo	15	0,20	100,00	5	5	4	1

Tabla 8 cuadro de palabras más frecuentes en los discursos

Anexo VI. CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

	E1 (N=1)	E2 (N=1)	E3 (N=1)	E4 (N=1)
Futuro	soy una convencida de que volvamos a la presencialidad todo lo que podamos. E1: 20 - 20 (0)	Aquí es donde yo me pregunto, y me lo estoy preguntando realmente desde que empezó la pandemia ¿Será que estamos realmente en un cambio de época? Esto de cohabitar espacios públicos, para el mundo moderno es una importancia política suprema. Estos dos años la política empezó a suceder en las redes y no en las calles, Eso es bastante relevante y me parece que hace a mundos y a sensibilidades diferentes.	Tenemos que trazar una línea bien clara entre cuáles son los espacios de encuentro presencial y físico que son absolutamente necesarios. No pueden ser 22 unidades curriculares porque tengo que calentar el banco de facultad. Tienen que ser algunos momentos puntuales de una gran calidad en el tiempo, en la dedicación, en la preparación. Tal vez no serán únicamente en Minas y Magallanes y Paysandú y Uruguay, y capaz tienen que ser fuera del espacio, ir al interior, u otros espacios.	Viví más cosas positivas que negativas, pero, siempre pensando en contexto de pandemia, habría que pensar si fuera de pandemia es necesario sostener una virtualidad en su totalidad. E4: 10 - 10 (0)
	también debemos preservar muchas cosas de la virtualidad que son buenísimas. Hay muchas cosas que en vinieron y en lo personal no van a cambiar E1: 20 - 20 (0)			un cambio, que una vez que se produce, se queda, porque seguramente mucho de esto va a continuar de alguna manera, aunque volvamos a la presencialidad. Por ejemplo, las entregas de los trabajos por la plataforma, etc. El hecho de que quizás se puedan hacer modelos híbridos, etc. Pero no es lo mismo quedarte fuera del salón para conversar, encontrarte en las facultades, conocer el lugar donde los docentes trabajamos, todo esto te acerca más. O eso era lo que conocíamos. Ahora habrá que ver si en este nuevo escenario, se produce de otra manera.
	Yo creo que la universidad tiene que mantener esas dos cosas. E1: 23 - 23 (0)	E2: 12 - 12 (0) ¿No podríamos pensar en una modalidad que demos cursos en el interior, o viajando? Lo que pasa que para todo esto se precisa presupuesto, nunca sobra.	E3: 24 - 24 (0)	
	Yo inclusive te lo hubiera contradicho capaz, y descubrí que se podía. Pero en realidad no puedo decir que lo potencié. Ahora sí, te puedo decir que las reuniones de orientación individualizadas yo pretendo seguirlas en virtual. A mi me parece que las cosa es jugar con los medios y buscar las potencialidades de ambos. E1: 44 - 44 (0)	E2: 18 - 18 (0) yo espero que retomemos la presencialidad lo más que se pueda, y pensemos alternativas para la gente que por distintas razones no puede venir, sobre todo la gente del interior. Ni siquiera como formas definitivas, pero sí como pequeños avances para que la universidad llegue a lugares		E4: 23 - 23 (0)
	I profesor que llegaba a la clase y no			Bueno, en este sentido, algo va a quedar. Porque los movimientos producen cambios y sobre todo con

le importaban los estudiantes, que va en su rollo, lo hace en los dos medios, y no sirve en ninguno ni en otro. A vuelta a la presencialidad si vuelve a ser eso...por ejemplo aquellas clases inundadas que los alumnos miraban las clases desde afuera, esa presencialidad no sirve, para eso sirve la virtualidad.

E1: 46 - 46 (0)

Allí encontré una cosa positiva de la virtualidad, para una clase masificada, prefiero una clase virtual. Antes que aquella clase donde los chiquilines luchan para conseguir un lugarcito donde por ejemplo mirar, a veces ni siquiera escuchan, aquí la virtualidad funciona

E1: 46 - 46 (0)

donde no llega. Cosas tipo "bueno, ahora voy a dar un curso para estudiantes del interior" o "en este semestre voy a dar 6 clases intensivas para estudiantes del interior". Empezar a pensar modalidades un poco distintas, no solamente que se conecte por teléfono el estudiante a la clase en Montevideo. Estoy improvisando ahora, pensemos tres clases intensivas en zoom y 2 encuentros presenciales en el semestre, no sé, cosas así. Y sí creo que la plataforma EVA se va convirtiendo en un recurso prescindible y útil.

E2: 26 - 26 (0)

la enseñanza virtual existe hace varios años, y si bien hay gente que no la usa, está ahí. La enseñanza virtual no llegó con la pandemia. Yo igual quiero aclarar que para mi se transformó en una herramienta fundamental, pero reconozco que uso probablemente el 10% de lo que la plataforma ofrece, y no es que no me interese, sino que no tengo tiempo de aprender más, y de sacarle todo el jugo que se le podría sacar. Incluso lo básico y lo que intuitivamente uno puede ir aprendiendo.

E2: 28 - 28 (0)

En todo caso ahora tenemos otra

las cuestiones casi de índole traumática, lo que sucedió en esta pandemia, fue el mundo entero, no era solamente un país. Esto es el mundo entero se encontraba encerrándose. Entonces estas cuestiones traumáticas producen cambios, no se puede volver a lo anterior, es imposible, porque ya aprendimos a hacer otras cosas. El cambio es eso, en el sentido más psicoanalítico, el aprendizaje queda más con el trauma. Cuando algo obstaculiza ahí es dónde se genera el aprendizaje. Entonces no creo que después de este aprendizaje, se vuelva a un escenario anterior.

E4: 27 - 27 (0)

Pero una de las cuestiones es aprovechar los recursos tecnológicos. La tecnología de la humanidad. No es que la computadora es la única. Esta tecnología lo que tiene de particular es que va a una velocidad que es difícil podés seguirla. Porque si pensamos de la escritura a la imprenta miles de años. De la imprenta a la informática, cientos de años. Entonces ahora, de un modelo de tecnología a otro, hablamos de una década o menos. En poco tiempo hay que seguirle ese tren que no necesariamente todos pueden seguir.

		<p>emergencia, toda la gente que está pudiendo venir a la universidad por el zoom y que de otra manera no podía venir. Pensemos cómo resolver este tema, no la pandemia, porque las soluciones no son las mismas.</p> <p>E2: 37 - 37 (0)</p>		<p>E4: 29 - 29 (0)</p> <p>Creo que estamos en un cambio de paradigma que ya lleva un tiempo, pero se necesita generaciones para que se produzca radicalmente.</p> <p>E4: 31 - 31 (0)</p> <p>hay material teórico, quizás milenario de lo que es la enseñanza, que trasciende los aparatos. Hay algo que está más allá de eso, y eso se mantiene.</p> <p>E4: 35 - 35 (0)</p>
Cuerpo	<p>yo a [estudiante B], de quién te hablo con tanta naturalidad, solo lo conozco en la virtualidad, en este momento que te estaba hablando de él no me acordaba que nunca lo había visto en carne y hueso.E1: 16 - 16 (0)</p> <p>[Una estudiante] me conoció en la virtualidad, en la disciplina del año pasado, parece mentira, parece que hace tantos años que la conozco. Y a [la estudiante] la vine a conocer cuando empezó a abrir un poco la pandemia, entonces [la estudiante] necesitaba libros que yo tenía, vino por casa para buscar material. Allí nos conocimos en carne y hueso, ahora que tenemos en mucha confianza, me contó que cuando me veía la cara por la pantalla se imaginaba una señora media señorona, y grandota, cuando me</p>	<p>Creo que lo que tuvimos fue una respuesta institucional (hablo de la UDELAR) a una emergencia. Nos enfrentamos a una situación inédita, no porque nunca hubiera utilizado una plataforma virtual para dar clase, sino por el carácter de masividad, por ser el único medio, porque, como dicen algunos colegas, fue una respuesta coyuntural a una situación de emergencia y no una solución definitiva. En mi caso lo tomé siempre como una situación de emergencia que, cuando pasara volveríamos a las prácticas habituales. Ahora tenemos otra situación, se nos puso sobre la mesa algunas realidades que estaban poco visibles, silenciadas, ahora ya no es posible silenciarlas. Por ejemplo, la situación de</p>	<p>Siempre más bien desarrollé una tendencia mucho más simple del encuentro de los cuerpos, no solo del rostro sino del cuerpo interactuando, en un espacio cerrado, aislado del mundo. La clase empezaría donde todos los dispositivos se apagan, nos reservamos un momento especial fuera del mundo, fuera de la conectividad (en el sentido de ingreso a la información a gran escala).E3: 4 - 4 (0)</p> <p>Esto de la limitación cuerpos. Me parece importante que el aula no es solo el aula, es el espacio previo, el espacio posterior. Es el espacio de introducción en el aula donde nos permitimos hacer bromas, ciertas cosas que en la virtualidad no es posible. Al principio hacía una</p>	<p>Cuando aparece esta cuestión de que los humanos no podíamos encontrarnos físicamente, ahí empieza a surgir la necesidad de la enseñanza a distancia, aprovechar recursos que nos da la tecnología, y una presencia distinta que es la presencia virtual.E4: 6 - 6 (0)</p> <p>Todos los años teníamos estudiantes que se acercaban interesados en venir a trabajar, estudiar. Es casualidad, que esta virtualidad, pone una distancia, que no es lo mismo que el encuentro cuerpo a cuerpo.E4: 10 - 10 (0)</p> <p>Es decir que los formatos virtuales, desde que existen, ya permiten transmitir conocimiento. En el caso nuestro, que ya estamos acostumbrados a la imagen, la</p>

vio, que soy bailarina, dice que la imagen que se había hecho por la pantalla le hizo mucha gracia. Entonces, el lugar que ocupa el cuerpo, evidentemente que hubo otra situación cuando yo conocí a [la estudiante] en persona, en la corporalidad.E1: 18 - 18 (0)

Entonces, no me sirve volver a la vieja normalidad, para tener a profesores hablando enamorando de lo que están diciendo, y estudiantes que están ahí porque tienen que tener la presencia para ganar la disciplina, pero están con el celular y no están ni ahí, está su cuerpo, pero no su cabeza.E1: 33 - 33 (0)

muchísimas personas que pudieron cursar acercarse a la universidad gracias a estos dispositivos. En medio de todo esto aparecen la complejidad de diversas situaciones a las que nos enfrentamos. Por un lado, tienen que ver con las condiciones de trabajo docente, los recursos técnicos con los que se cuenta para enseñar de esta manera y la posibilidad que le dio a mucha gente de volver a la universidad o incluso inscribirse, cuando de otra manera (por distancia o circunstancia familiar) no podían.E2: 4 - 4 (0)

Pero hay algo del cuerpo a cuerpo en el espacio físico que es insustituible. Incluso ni siquiera se sustituiría, aunque todos prendieran las cámaras. Es otra cosa. Creo que todavía no le hemos puesto el suficiente pienso, pero hay algo del ocupar físicamente un espacio en el mismo tiempo, que está implicado en la enseñanza.E2: 12 - 12 (0)

por qué no lo digo habitualmente, porque sonaría a como que el cuerpo está implicado solamente en su dimensión física y por supuesto que no es solo esto, pero las relaciones se tejen de otra manera, las gestualidades se perciben de otra manera y cumplirían otra función, los

broma en clase y quedaba como un pelotudo ahí solo, claro, los demás no prenden el micrófono para reírse, lo prenden para pedir que repitas, y cosas así. Entonces esa fluidez de la comunicación personal, evidentemente no la podemos tener en la virtualidad. Esa frescura del encuentro, esas bromas que descontracturan y que de alguna manera permiten espacio de aprendizaje que atraviesan los cuerpos, nos permite incluso tocarnos y abrazarnos. Eso ya no va a volver, es impresionante.E3: 17 - 17 (0)

Es que hablamos de educación, un encuentro de los cuerpos en un mismo espacio, como algo absolutamente indispensable. Pero habría que pensar cuáles son esos momentos.E3: 24 - 24 (0)

imagen tiene un valor tan fuerte, si no te ves parece que no existe. Veníamos de un formato donde la voz alcanzaba para entender la presencialidad, como el teléfono y la radio. Entonces, los cuadraditos negros no implican necesariamente que no haya participación.E4: 14 - 14 (0)

El encuentro. En el sentido fuerte de la palabra, esto de que las personas podamos tener un intercambio más fluido, más fuerte. Me parece que había más distancia, quién se animaba a prender la cámara, hablar. Al ir al aula ya te obliga a saludar, por ejemplo. Por lo menos por ahora. Todo con el tiempo va cambiando.E4: 23 - 23 (0)

		sonidos, porque también esto de tener los micrófonos apagados mientras uno habla, las interacciones se dan de manera distinta.E2: 12 - 12 (0)		
Cambios	<p>En aquel primer momento dijimos bueno, esto no se puede hacer, quedó un poco esa idea de que los talleres no se podían hacer. Pero nosotros fuimos adelante, sabés que nos gustan los desafíos, y nos largamos.E1: 12 - 12 (0)</p> <p>Pero la virtualidad también te permite ir adelante, y si vos tenés los principios de tu trabajo bien evidenciados, los podemos poner en práctica también en la virtualidad.E1: 12 - 12 (0)</p> <p>Las orientaciones individualizadas a pequeños grupos o a personas individualmente, yo nunca más lo voy a tener que hacer el rompecabezas del montón de horarios, porque es mucho más fácil encontrarnos por Zoom. Esto yo lo voy a seguir haciendo por Zoom, de ninguna manera pasaré a la presencialidad, porque nos podemos reunir a las 11 de la noche, por ejemplo.E1: 23 - 23 (0)</p> <p>No. La verdad, nosotros creemos mucho en lo que hacíamos, y seguimos haciendo lo mismo. Cambiaron los medios. La diferencia es que en vez de la presencialidad</p>	<p>en “el modo emergencia”. Esto, como dicen algunos colegas, no fue que cambié mis prácticas de enseñanza. Hice más o menos lo que hacía siempre solo que a través de una pantalla. Había asumido, como muchos otros, que no iba a durar dos años. Aún hoy no está claro cuándo van a volver las condiciones anteriores. De todas maneras, aunque dije que hice lo mismo, algunas cosas nuevas tuve que hacer. Por ejemplo, tratar de sustituir algunas carencias. Por ejemplo, le empecé a prestar muchísimo más atención a la plataforma EVA. Pasé de no prestarle casi atención a tenerla como recurso fundamental. También empecé a pensar en darle lugar a otros recursos que antes no. Tal o cual video, tal o cual entrevista en YouTube, en fin, ese tipo de cosas. Después, sé que hay gente que siempre fue mucho más a fin a la tecnología, que estaba en su salsa, innovó en cosas, hizo cosas súper interesantes, y no estaba como estuvieron los alumnos, en la modalidad emergencia, sino que estaba a pleno con esta nueva modalidad.E2: 6 - 6 (0)</p>	<p>Una de las primeras conclusiones que saco es que hay un lenguaje nuevo, ciertas palabras nuevas que están circulando y no estamos de acuerdo en los términos. Vaz Ferreira habla de la diferencia en las palabras como dificultad para argumentar...cuando hablamos de presencialidad no siempre hablamos de lo mismo. Esto tiene que ver con un gran desconcierto respecto de todos estos desafíos que implica el tener la experiencia de una educación mucho más apoyada en medios tecnológicos.E3: 4 - 4 (0)</p> <p>En el año 2020 sufrí mucho, alteró mucho mi manera de dar clase para bien y para mal. Para bien hay que rescatar que me obligó a enfocar las clases de manera totalmente distinta. Me di cuenta que muchos de los contenidos del aula eran superfluos, y que había que ajustar mucho más y pensar mucho más en la calidad del tiempo que dedicamos al espacio del aula. Yo creo que en el fondo que los estudiantes nos reclaman más virtualidad es que en el aula no estaban pasando cosas buenas. En el aula los docentes teníamos una</p>	<p>La experiencia en humanidades era de presencialidad.E4: 4 - 4 (0)Lo que produce la pandemia es un cambio radical hacia la virtualidad, nos produce a los docentes distintos cimbronazos. En mi caso fue un cambio de práctica radical. Yo no tenía esta experiencia.E4: 4 - 4 (0)Cuando aparece esta cuestión de que los humanos no podíamos encontrarnos físicamente, ahí empieza a surgir la necesidad de la enseñanza a distancia, aprovechar recursos que nos da la tecnología, y una presencia distinta que es la presencia virtual.E4: 6 - 6 (0)De un día para el otro tuve que aprender mejor cómo se utilizaba la plataforma, para subir materiales, para la entrega de los parciales, etc. Y además utilizar el zoom. Quiere decir, que de un día para el otro me encontré con un escenario, me parece que todos, no solo yo, salvo alguna persona que tuviera mucha familiaridad con eso, me parece que para todo docente fue como un cimbronazo.E4: 6 - 6 (0)En un sentido fuerte, capaz que no fue tal el cambio. Si el dictado del curso es a través de la palabra (y también imágenes) pareciera que como en ese sentido no hubiera habido</p>

	<p>pasó a hacerse en la virtualidad.E1: 28 - 28 (0)</p> <p>Yo inclusive te lo hubiera contradicho capaz, y descubrí que se podía. Pero en realidad no puedo decir que lo potenció. Ahora sí, te puedo decir que las reuniones de orientación individualizadas yo pretendo seguirlas en virtual. A mi me parece que las cosa es jugar con los medios y buscar las potencialidades de ambos.E1: 44 - 44 (0)</p>	<p>Es gracioso, ahora, retomando la presencialidad, como ahora nos descubrimos, por ejemplo, cuando antes había un intercambio de opiniones nadie levantaba la mano. Ahora, luego de hacerlo tanto en el zoom, incluso en grupos muy reducidos, en vez de apelar a una dinámica natural de la oralidad, con sus ritmos e interrupciones, levantamos la mano, aunque seamos 5. Algo que me parece súper importante, con importancia teórica y política a la vez, es que puedo habitar un espacio público, que es distinto a un espacio virtual.E2: 12 - 12 (0)</p> <p>Primero porque hubo que enfrentar todo un escenario nuevo, implicó más energía en pensar las clases, en cómo enfrentar esta situación. Segundo, que las agendas estuvieron cargadísimas, porque siempre estuvimos resolviendo algo, permanentemente estábamos llamándonos a sala, a reunión. La pandemia nos llenó de otras actividades que nos distraen de la investigación.E2: 16 - 16 (0)</p> <p>hay un problema político fundamental, no estoy hablando de política partidaria, estoy hablando de qué función cumple la universidad en el territorio. ¿es lo mismo que la gente de Rivera participe del zoom a que en Rivera</p>	<p>percepción de lo que estaba pasando y los estudiantes otra. Y la calidad no era muy fructífera. Esto nos interpela terriblemente.E3: 4 - 4 (0)</p> <p>De alguna manera comprometen las dos presencialidades. No necesariamente que venga el alumno desde Artigas, podemos ir nosotros los docentes. Pero hay que moverse. Es una primera consecuencia de esta experiencia, hay que moverse de la comodidad en la que estábamos instalados. Ahora tenemos que mover contenidos, ideas, procesos y formas.E3: 6 - 6 (0)</p> <p>Me di cuenta, lo sufrí en 2020, lo mejoré en 2021. Ese formato de clase magistral es inviable. Nadie soporta a alguien, sentado en su casa, 60 minutos hablando sobre un tema. Entonces hubo que tomar decisiones. Una decisión que tomé fue acotar el espacio de reflexión del docente, creo que el docente debe preparar el tema e invitar a la reflexión y crear un clima.E3: 8 - 8 (0)</p> <p>Una clase dividida en tres momentos. Esto es anterior a la pandemia, pero yo lo incorporé más ahoraE3: 9 - 9 (0)</p> <p>Cuando yo era alumno, después de</p>	<p>mucho cambio. El cambio fue más bien eso de no encontrarnos en el mismo espacio. De verse en una computadora, como ya veníamos teniendo la experiencia de encontrarnos con personas del exterior a través de Skype, WhatsApp. Todos esos formatos que usábamos para entrevistas o para la vida cotidiana, pasaron a ser un formato de enseñanza.E4: 8 - 8 (0)</p> <p>Son temas que yo tengo que seguir pensando, pero la experiencia es: el mismo tipo de clase que ya tenía formulado, fue el mismo que transmití. Lo que me encontraba era, por ejemplo, grabando clases, esta es una diferencia. Y luego encontrarte en un espacio para la discusión. Grabar la clase, y luego encontrarte en un espacio para la discusión. El cambio sobre todo estuvo allí. Habría que pensar el concepto de enseñanza, para ver si se trata de que la enseñanza es otra, o lo que hay detrás de eso es contar con herramientas que diferencian el asunto, pero la enseñanza a través de la palabra sigue intacta. Por lo menos en mi caso.E4: 8 - 8 (0)</p> <p>Sentí cambios con la tecnología, habrá producido alguna cosa negativa, pero en general, tal vez porque el escenario era ese o nada,</p>
--	---	---	--	---

haya una sede universitaria que reciba a la comunidad en sus instalaciones y que a su vez vaya hacia las comunidades a través de sus proyectos de extensión o investigación? Entonces ¿cómo se construye comunidad? ¿cómo se construye la relación de la universidad con la sociedad? Esto a mi me parece determinante. Históricamente ha sido así. Y si la universidad no es otra cosa que un lugar a donde se va a obtener un título para tener mejores posibilidades en el mercado de trabajo, bueno, es legítimo, probablemente yo mismo siendo muy joven pensaba esto, pero eso lo puede pensar una persona X, pero la universidad no lo puede pensar de esta manera. No puede ser solamente una institución que ofrezca carreras, tiene que tener un papel cultural y político.E2: 22 - 22 (0)

la enseñanza virtual existe hace varios años, y si bien hay gente que no la usa, está ahí. La enseñanza virtual no llegó con la pandemia. Yo igual quiero aclarar que para mi se transformó en una herramienta fundamental, pero reconozco que uso probablemente el 10% de lo que la plataforma ofrece, y no es que no me interese, sino que no tengo tiempo de aprender más, y de sacarle todo el jugo que se le

12 horas de trabajar, iba al aula y el docente decía formen grupos y pónganse a discutir tal cuestión, me molestaba terriblemente, me parecía que me estaban robando el dinero. Hoy en día me parece que el espacio de generación del conocimiento entre todos involucrados en el aula, en los formatos de virtualidad, tiene más sentido. Para mí fue un descubrimiento.E3: 9 - 9 (0) Quisiera que quienes están en la formación de grado en la licenciatura en educación, egresen, tengan un perfil técnico y profesional, pero también vocacional, se enamoren de algún aspecto del vínculo con la educación. Que pase lo que pase, pero tienen que pasar cosas. Para que pasen cosas tiene que haber un proyecto, un equipo docente convencido de que lo haceE3: 13 - 13 (0)

con respecto a la grabación, por ejemplo, yo siempre fui partidario de que lo que pasaba en el aula era algo que terminaba en sí mismo, era un acontecimiento que comenzaba y terminaba en un instante, por tanto, había que mantener ese espacio casi sagrado y la virtualidad era como un voyerismo externo que contaminaba las relaciones. Sigo manteniendo que en parte es cierto, pero creo también que el

lo llamativo fue que se pudo realizar la enseñanza.E4: 10 - 10 (0) Tal vez es que deberíamos acostumbrarnos a este nuevo escenario, entonces si nos acostumbramos, los encuentros serán mayores.E4: 12 - 12 (0)

La posibilidad de, en un sitio accesible para todos, encontrar un montón de materiales. Que no es lo mismo que venir a fotocopiar aquí. Muchas veces los materiales que subíamos se podían encontrar en internet, pero había que hacer una búsqueda. Allí estaba todo centralizado.E4: 21 - 21 (0)

El encuentro. En el sentido fuerte de la palabra, esto de que las personas podamos tener un intercambio más fluido, más fuerte. Me parece que había más distancia, quién se animaba a prender la cámara, hablar. Al ir al aula ya te obliga a saludar, por ejemplo. Por lo menos por ahora. Todo con el tiempo va cambiando.E4: 23 - 23 (0)

Creo que estamos en un cambio de paradigma que ya lleva un tiempo, pero se necesita generaciones para que se produzca radicalmente.E4: 31 - 31 (0)

podría sacar. Incluso lo básico y lo que intuitivamente uno puede ir aprendiendo.E2: 28 - 28 (0)El otro día una estudiante me dice que no puede prender la cámara porque está trabajando. Es una situación rara, estás en un espacio de trabajo y a su vez en una clase. No es que salgo a las 6 del trabajo y entre que llego a la facultad me perdí la mitad de la clase, entonces me conviene conectarme. Es que en la clase estoy trabajando. También otras situaciones explícitas de alumnos que están en dos clases a la vez, me parecen una cosa descabellada.E2: 35 - 35 (0)

aula no puede ser solo eso, tiene que ser un espacio abierto, un documento que queda a servicio de los estudiantes y de otras generaciones. Yo mismo en todo este tiempo (ya tenía esta práctica), hago el ejercicio de aprender de otras aulas de todas partes del mundo. También soy un voyeur de otras experiencias en el mundo y esto me ha hecho crecer muchísimo. Entonces tomo nuevos integrantes remotos y dejo un documento que esta ahí para ser compartido y para ser divulgado.E3: 15 - 15 (0)

Esto de la limitación cuerpos. Me parece importante que el aula no es solo el aula, es el espacio previo, el espacio posterior. Es el espacio de introducción en el aula donde nos permitimos hacer bromas, ciertas cosas que en la virtualidad no es posible. Al principio hacía una broma en clase y quedaba como un pelotudo ahí solo, claro, los demás no prenden el micrófono para reírse, lo prenden para pedir que repitas, y cosas así. Entonces esa fluidez de la comunicación personal, evidentemente no la podemos tener en la virtualidad. Esa frescura del encuentro, esas bromas que descontracturan y que de alguna manera permiten espacio de aprendizaje que atraviesan los cuerpos, nos permite incluso

			<p>tocarnos y abrazarnos. Eso ya no va a volver, es impresionante.E3: 17 - 17 (0)</p> <p>la cámara permite eso. Esa violencia de penetrar en el espacio de intimidad, pero es un espacio relevante para el proceso de aprendizaje. Entonces me parece que la cámara es importante. Es una ventana.E3: 19 - 19 (0)</p>	
<p>En pandemia</p>	<p>nos llevamos una sorpresa increíble porque conseguimos hacer un trabajo precioso.E1: 12 - 12 (0)</p> <p>Realmente la virtualidad, ahora quiero dejar claro, no significa que yo diga que a partir de ahora la virtualidad puede sustituir la presencialidad, te lo digo bien claro, la presencialidad es imprescindible.E1: 12 - 12 (0)</p> <p>Imaginate que nosotros teníamos un taller de [omitimos nombre] de salir a hacer cosas en la comunidad. Hubo que pasar a hacer eso en la virtualidad.E1: 14 - 14 (0)</p> <p>rebajaron discutiendo la enseñanza en la virtualidad en la pandemia. Fue una experiencia hermosa, toda por Zoom. Inclusive con ellos yo aprendí a hacer un trabajo dentro de la plataforma con la subplataforma, trabajando en grupos, usando el recurso que nos</p>	<p>Creo que lo que tuvimos fue una respuesta institucional (hablo de la UDELAR) a una emergencia. Nos enfrentamos a una situación inédita, no porque nunca hubiera utilizado una plataforma virtual para dar clase, sino por el carácter de masividad, por ser el único medio, porque, como dicen algunos colegas, fue una respuesta coyuntural a una situación de emergencia y no una solución definitiva. En mi caso lo tomé siempre como una situación de emergencia que, cuando pasara volveríamos a las prácticas habituales. Ahora tenemos otra situación, se nos puso sobre la mesa algunas realidades que estaban poco visibles, silenciadas, ahora ya no es posible silenciarlas. Por ejemplo, la situación de muchísimas personas que pudieron cursar acercarse a la universidad gracias a estos dispositivos. En medio de todo esto aparecen la complejidad de diversas situaciones</p>	<p>en este segundo semestre 2021 tuve un curso llamado “[nombre del curso]” un curso de especialización, para profundizar en técnicas y metodologías de investigación [tipo] en educación, con solamente 15 estudiantes, y lo hicimos absolutamente virtual. La mitad del curso fueron 15 invitados de afuera que vinieron a contarnos su experiencia y su investigación, funcionó.E3: 4 - 4 (0)</p> <p>Me di cuenta, lo sufrí en 2020, lo mejoré en 2021. Ese formato de clase magistral es inviable. Nadie soporta a alguien, sentado en su casa, 60 minutos hablando sobre un tema. Entonces hubo que tomar decisiones. Una decisión que tomé fue acotar el espacio de reflexión del docente, creo que el docente debe preparar el tema e invitar a la reflexión y crear un clima.E3: 8 - 8 (0)</p> <p>toda esta cuestión de pensar</p>	<p>Sentí cambios con la tecnología, habrá producido alguna cosa negativa, pero en general, tal vez porque el escenario era ese o nada, lo llamativo fue que se pudo realizar la enseñanza.E4: 10 - 10 (0)</p> <p>Todos los años teníamos estudiantes que se acercaban interesados en venir a trabajar, estudiar. Es casualidad, que esta virtualidad, pone una distancia, que no es lo mismo que el encuentro cuerpo a cuerpo.E4: 10 - 10 (0)A veces uno decía, bueno prendan las cámaras, no es lindo ver los cuadraditos negros con un nombre. Ver el rostro ya cambia. A veces piden disculpan, pero hablaban, y estaba la voz.E4: 14 - 14 (0)</p>

da el zoom de formar salas separadas.E1: 14 - 14 (0)

Justamente en la pandemia cómo íbamos a hacer eso. No tenemos una rueda, sino que tenemos caritas en medio de una tele. No es lo mismo. Por más que estemos grabando, que pongamos un pizarrón, hagamos lluvia de idea, de manera de hacer los trabajos en subgrupos. No es lo mismoE1: 23 - 23 (0)

Yo no imaginaba dar clases si no es en forma de comunidad de aprendizaje, no imagino hacer prácticas si no es vivenciando una experiencia. Trabajar dentro de desarrollo próximo de “Vygotsky”. Trabajar dentro de la idea de una periferia, del aprendizaje periférico legítimo, o sea, de las teorías de enseñanza que me orientan, con las cuales yo me fundamento y en las que creo. Entonces, la virtualidad, para sorpresa mía, me permitió seguir con esto.E1: 54 - 54 (0)

a las que nos enfrentamos. Por un lado, tienen que ver con las condiciones de trabajo docente, los recursos técnicos con los que se cuenta para enseñar de esta manera y la posibilidad que le dio a mucha gente de volver a la universidad o incluso inscribirse, cuando de otra manera (por distancia o circunstancia familiar) no podían.E2: 4 - 4 (0)

en “el modo emergencia”. Esto, como dicen algunos colegas, no fue que cambié mis prácticas de enseñanza. Hice más o menos lo que hacía siempre solo que a través de una pantalla. Había asumido, como muchos otros, que no iba a durar dos años. Aún hoy no está claro cuándo van a volver las condiciones anteriores. De todas maneras, aunque dije que hice lo mismo, algunas cosas nuevas tuve que hacer. Por ejemplo, tratar de sustituir algunas carencias. Por ejemplo, le empecé a prestar muchísimo más atención a la plataforma EVA. Pasé de no prestarle casi atención a tenerla como recurso fundamental. También empecé a pensar en darle lugar a otros recursos que antes no. Tal o cual video, tal o cual entrevista en YouTube, en fin, ese tipo de cosas. Después, sé que hay gente que siempre fue mucho más a fin a la tecnología, que estaba en

mucho en el tiempo de los demás. Si te pido que estemos conectados a tal hora, tienen que pasar cosas. He presenciado otras aulas, donde la clase se cita a las 20, pero arranca 20.15, el docente está 15 minutos hablando de cosas muy puntuales que podían resolverse con un mail, al final pasaron 40 minutos perdiendo el tiempo, claro que mi cara mira la cámara, pero estoy chequeando los mails. Esta sensación de estar y no estar me genera mucha incomodidad, prefiera estar o no estar. Punto. Siempre me preocupa eso, me gusta que el tiempo sea acordado, aprovechado y que rinda al máximo. Hay algo del rendimiento del tiempo que siempre tuve pero que ahora me parece que debe pulirse más. Entonces capaz que no nos conectamos por conectarnos, si para la clase de hoy no hubo progresos capaces que no es necesario conectarse, dejarlo para la semana próxima. Maximizar el tiempo.E3: 11 - 11 (0)

		<p>su salsa, innovó en cosas, hizo cosas súper interesantes, y no estaba como estuvieron los alumnos, en la modalidad emergencia, sino que estaba a pleno con esta nueva modalidad.E2: 6 - 6 (0)</p> <p>Un elemento que ha estado poco sobre la mesa: la diferencia entre estar aquí y ahora en un mismo espacio físico y estar repartidos por ahí, conectados a través de una pantalla, por no introducir el problema de que varias personas no prendían sus cámaras. Tenías 30 personas y 5 tenían las cámaras prendidas. Este punto para mi ha sido muy complicado, en el balance ha sido lo peor, es como una especie de impersonalidad total, es raroE2: 10 - 10 (0)</p> <p>Primero porque hubo que enfrentar todo un escenario nuevo, implicó más energía en pensar las clases, en cómo enfrentar esta situación. Segundo, que las agendas estuvieron cargadísimas, porque siempre estuvimos resolviendo algo, permanentemente estábamos llamándonos a sala, a reunión. La pandemia nos llenó de otras actividades que nos distraen de la investigación.E2: 16 - 16 (0)</p>		
Prepandemia	Te comento que cuando en el año 2020 dimos la primera clase en marzo para 25-27 estudiantes, salimos muy satisfechos, fue muy	Una clase era un espacio donde yo me encontraba con los estudiantes para hablar del tema que tocaba en ese día. Un encuentro de	Siempre más bien desarrollé una tendencia mucho más simple del encuentro de los cuerpos, no solo del rostro sino del cuerpo	Lo que diría es que la presencialidad, es decir el formato de enseñanza en un salón de clase, dentro del edificio, era la práctica

	<p>lindo. Yo charlé mucho, y ya organizamos un WhatsApp para hacer intercambios, y a los 2 días llega la pandemia.E1: 11 - 11 (0)Antes de la pandemia podíamos hacer esas ruedas de discusión, hacer que la clase fuera una rueda.E1: 22 - 22 (0)</p>	<p>conversaciones. Conversaciones en relación a los temas del curso. También se presentaba la bibliografía. Básicamente un encuentro en un espacio físico. Para mi hay un elemento fundamental en todo esto, que no está lo suficientemente bien ponderado, y que es difícil ponderarlo en la coyuntura. Un elemento que ha estado poco sobre la mesa: la diferencia entre estar aquí y ahora en un mismo espacio físico y estar repartidos por ahí, conectados a través de una pantalla, por no introducir el problema de que varias personas no prendían sus cámaras. Tenías 30 personas y 5 tenían las cámaras prendidas. Este punto para mi ha sido muy complicado, en el balance ha sido lo peor, es como una especie de impersonalidad total, es raro.E2: 10 - 10 (0)</p>	<p>interactuando, en un espacio cerrado, aislado del mundo. La clase empezaría donde todos los dispositivos se apagan, nos reservamos un momento especial fuera del mundo, fuera de la conectividad (en el sentido de ingreso a la información a gran escala).E3: 4 - 4 (0)</p> <p>El sueño mío de una clase perfecta es una clase donde entro y elaboro un discurso reflexivo, la responsabilidad descarga en el discurso del docente. Así yo lo esperaba como alumno, las clases a cargo de los docentes. Un discurso que me invitara a pensar, a discutir en el aula y fuera del aula. En este nuevo formato es que ese discurso es insostenible.E3: 8 - 8 (0)la educación que tuvimos antes era genial, creo que no, que siempre tenemos que estar en perfeccionamiento, siempre orientado a esto: que sueño respecto a un perfil de un egresado.E3: 13 - 13 (0)</p>	<p>más común.E4: 4 - 4 (0)</p> <p>elementos que ya teníamos incluidos, por ejemplo, el espacio EVA, los dispositivos, todo lo que tiene que ver con el cañón, una serie de tecnologías, pero, no dejaba de ser la clase en el salón, con cada uno de los estudiantes allí, y el docente allí, todos en un mismo espacio físico.E4: 6 - 6 (0)</p>
Tiempo y espacio		<p>Una clase era un espacio donde yo me encontraba con los estudiantes para hablar del tema que tocaba en ese día. Un encuentro de conversaciones. Conversaciones en relación a los temas del curso. También se presentaba la bibliografía. Básicamente un encuentro en un espacio físico. Para mi hay un elemento fundamental</p>	<p>Me di cuenta, lo sufrí en 2020, lo mejoré en 2021. Ese formato de clase magistral es inviable. Nadie soporta a alguien, sentado en su casa, 60 minutos hablando sobre un tema. Entonces hubo que tomar decisiones. Una decisión que tomé fue acotar el espacio de reflexión del docente, creo que el docente debe preparar el tema e invitar a la</p>	<p>Mientras hablas se me ocurren ideas, de elementos que ya teníamos incluidos, por ejemplo, el espacio EVA, los dispositivos, todo lo que tiene que ver con el cañón, una serie de tecnologías, pero, no dejaba de ser la clase en el salón, con cada uno de los estudiantes allí, y el docente allí, todos en un mismo espacio físico.E4: 6 - 6 (0)El cambio</p>

en todo esto, que no está lo suficientemente bien ponderado, y que es difícil ponderarlo en la coyuntura. Un elemento que ha estado poco sobre la mesa: la diferencia entre estar aquí y ahora en un mismo espacio físico y estar repartidos por ahí, conectados a través de una pantalla, por no introducir el problema de que varias personas no prendían sus cámaras. Tenías 30 personas y 5 tenían las cámaras prendidas. Este punto para mi ha sido muy complicado, en el balance ha sido lo peor, es como una especie de impersonalidad total, es raro.E2: 10 - 10 (0)

El otro día una estudiante me dice que no puede prender la cámara porque está trabajando. Es una situación rara, estás en un espacio de trabajo y a su vez en una clase. No es que salgo a las 6 del trabajo y entre que llego a la facultad me perdí la mitad de la clase, entonces me conviene conectarme. Es que en la clase estoy trabajando. También otras situaciones explícitas de alumnos que están en dos clases a la vez, me parecen una cosa descabellada.E2: 35 - 35 (0)

reflexión y crear un clima.E3: 8 - 8 (0)

toda esta cuestión de pensar mucho en el tiempo de los demás. Si te pido que estemos conectados a tal hora, tienen que pasar cosas. He presenciado otras aulas, donde la clase se cita a las 20, pero arranca 20.15, el docente está 15 minutos hablando de cosas muy puntuales que podían resolverse con un mail, al final pasaron 40 minutos perdiendo el tiempo, claro que mi cara mira la cámara, pero estoy chequeando los mails. Esta sensación de estar y no estar me genera mucha incomodidad, prefiera estar o no estar. Punto. Siempre me preocupa eso, me gusta que el tiempo sea acordado, aprovechado y que rinda al máximo. Hay algo del rendimiento del tiempo que siempre tuve pero que ahora me parece que debe pulirse más. Entonces capaz que no nos conectamos por conectarnos, si para la clase de hoy no hubo progresos capaces que no es necesario conectarse, dejarlo para la semana próxima. Maximizar el tiempo.E3: 11 - 11 (0)Es que hablamos de educación, un encuentro de los cuerpos en un mismo espacio, como algo absolutamente indispensable. Pero habría que pensar cuáles son esos momentos.E3: 24 - 24 (0)

fue más bien eso de no encontrarnos en el mismo espacio.E4: 8 - 8 (0)

<p>Relación docente alumno</p>	<p>[Una estudiante] me conoció en la virtualidad, en la disciplina del año pasado, parece mentira, parece que hace tantos años que la conozco. Y a [la estudiante] la vine a conocer cuando empezó a abrir un poco la pandemia, entonces [la estudiante] necesitaba libros que yo tenía, vino por casa para buscar material. Allí nos conocimos en carne y hueso, ahora que tenemos en mucha confianza, me contó que cuando me veía la cara por la pantalla se imaginaba una señora media señorona, y grandota, cuando me vio, que soy bailarina, dice que la imagen que se había hecho por la pantalla le hizo mucha gracia.E1: 18 - 18 (0)</p> <p>Cuando yo la llamé, ella me contó que le sorprendió que una docente se preocupara por llamarla.E1: 20 - 20 (0)</p> <p>Pero lo que yo soy totalmente defensora, me coloco como fundamentos teóricos de que la enseñanza siempre tiene que ser de encuentro, de colaboración entre docentes y estudiantes.E1: 35 - 35 (0)Yo descubrí, jamás pensé, admite lugares, sentirse próximo, quererse, pero claro, no es lo mismo, entonces lo vería como negativo. El hecho de que, si bien sigue circulando la afectividad y la capacidad de crítica y pensamiento</p>	<p>Una manera fue como una especie de solidaridad mutua. Porque estamos en esto el mundo entero. Por nuestro trabajo vas haciendo amigos en otras partes del mundo, entonces yo hablaba con mis amigos de Brasil, Argentina, España, estábamos todos en la misma, todo el mundo entero estaba en la misma. Entonces dijimos “esto es una emergencia sanitaria” solidaridad mutua, estudiantes, docentes, todo el mundo, vamos a encarar esta situación y pasarla de la mejor manera que se pueda. Esta fue la primera etapaE2: 24 - 24 (0)</p> <p>Por ejemplo, en vez de 2 parciales tradicionales vamos a escribir un artículo, me lo van a ir mandando y yo voy a ir corrigiendo, esto es buenísimo, pero lleva muchísimo tiempo. Para esta modalidad se presta porque es una forma de estar en diálogo fuerte con los estudiantes. Incluso te diría que rinde más académicamente que estar 2 horas en el zoom hablando sin respuesta. Pero nuevamente, implica modificar prácticas de enseñanza que hay que ver si estamos en condiciones para hacerlo.E2: 32 - 32 (0)</p>	<p>toda esta cuestión de pensar mucho en el tiempo de los demás. Si te pido que estemos conectados a tal hora, tienen que pasar cosas. He presenciado otras aulas, donde la clase se cita a las 20, pero arranca 20.15, el docente está 15 minutos hablando de cosas muy puntuales que podían resolverse con un mail, al final pasaron 40 minutos perdiendo el tiempo, claro que mi cara mira la cámara, pero estoy chequeando los mails. Esta sensación de estar y no estar me genera mucha incomodidad, prefiera estar o no estar. Punto. Siempre me preocupa eso, me gusta que el tiempo sea acordado, aprovechado y que rinda al máximo. Hay algo del rendimiento del tiempo que siempre tuve pero que ahora me parece que debe pulirse más. Entonces capaz que no nos conectamos por conectarnos, si para la clase de hoy no hubo progresos capaces que no es necesario conectarse, dejarlo para la semana próxima. Maximizar el tiempo.E3: 11 - 11 (0)</p> <p>Pregunto ¿dónde vivís? No es lo mismo vivir en Solymar que en La Teja. Me parece que mi tarea docente es chusmear la vida privada de las personas, contemplar estas diferencias. Cuando me piden si es posible correr la fecha del parcial, no es lo mismo en un caos</p>	<p>Más bien que la presencialidad produce otro tipo de vínculo, que eso es lo que yo marcaría como la pérdida mayor. El encuentro y el intercambio de conocimiento, cuando te encontrás con un estudiante, haciendo una tutoría, etc. No habilita a que se produzcan vínculos más fuertes.E4: 10 - 10 (0)</p> <p>El encuentro, sobre todo el primer año, en este sentido del acercamiento a la investigación, fue nulo.E4: 12 - 12 (0)</p> <p>Lo que pasa que el vínculo educativo ya dice una cosa particular que ya tiene que ver solamente con la enseñanza y el aprendizaje, y exclusivamente con una cuestión de educación. Por supuesto ese es el formato que se debe dar en un salón de clase para un curso dentro de la universidad. Pero eso también trasciende por los intereses en común. Es decir, cuando un estudiante se interesa por tu trabajo, produce un acercamiento distinto. Eso yo lo sentí afectado. Sobre todo, en la licenciatura, no en la maestría. Entonces habría que ver cómo facilitar el encuentro fuera del espacio. Probablemente se requiera generar espacios individuales. No hubo casi esto. Se producía dentro del zoom con otros presentes. Entonces esa cosa que uno ponía</p>
--------------------------------	--	---	---	--

	<p>crítico y reflexión, no se potencia de la misma manera que en la presencialidad, porque ahí perdemos.E1: 42 - 42 (0)</p>		<p>que en otro. Entonces cuando pido que prendan la cámara no garantiza nada en principio, pero me permite saber qué hay detrás.E3: 19 - 19 (0)</p>	<p>un horario de consulta en el cual venían los estudiantes a charlar, les regalabas un libro, todo ese tipo de cuestiones no estaba, todo era muy grupal. Todo esto es para pensarlo luego. Yo entiendo que algo de esto va a quedar.E4: 25 - 25 (0)</p>
<p>Enseñanza como acontecimiento discursivo</p>	<p>Te comento que cuando en el año 2020 dimos la primera clase en marzo para 25-27 estudiantes, salimos muy satisfechos, fue muy lindo. Yo charlé mucho, y ya organizamos un WhatsApp para hacer intercambios, y a los 2 días llega la pandemia.E1: 11 - 11 (0)</p> <p>Entonces, no me sirve volver a la vieja normalidad, para tener a profesores hablando enamorando de lo que están diciendo, y estudiantes que están ahí porque tienen que tener la presencia para ganar la disciplina, pero están con el celular y no están ni ahí, está su cuerpo, pero no su cabeza.E1: 33 - 33 (0)</p> <p>Tengo en este momento en la cabeza a [una docente], dio una conferencia, decía por ejemplo que el profesor tiene que traer un texto y emocionarse, estar emocionado con eso. El profesor leyendo emocionado y transmitiendo esa magia de emoción a los alumnos. Yo creo que eso aparentemente es tradicional, pero hay una magia allí como dice "Larrosa", estas</p>	<p>Una clase era un espacio donde yo me encontraba con los estudiantes para hablar del tema que tocaba en ese día. Un encuentro de conversaciones. Conversaciones en relación a los temas del curso. También se presentaba la bibliografía. Básicamente un encuentro en un espacio físico. Para mí hay un elemento fundamental en todo esto, que no está lo suficientemente bien ponderado, y que es difícil ponderarlo en la coyuntura.E2: 10 - 10 (0)</p> <p>Por ejemplo, en vez de 2 parciales tradicionales vamos a escribir un artículo, me lo van a ir mandando y yo voy a ir corrigiendo, esto es buenísimo, pero lleva muchísimo tiempo. Para esta modalidad se presta porque es una forma de estar en diálogo fuerte con los estudiantes. Incluso te diría que rinde más académicamente que estar 2 horas en el zoom hablando sin respuesta. Pero nuevamente, implica modificar prácticas de enseñanza que hay que ver si estamos en condiciones para hacerlo.E2: 32 - 32 (0)</p>	<p>Hicimos una última instancia que fue presencial obligatoria, había que estar en la facultad de humanidades. La experiencia del encuentro (era un conversatorio) fue maravillosa, me di cuenta de muchas cosas. Por ejemplo, ciertos prejuicios que tenía sobre algunos estudiantes. Por ejemplo, que algunos no estuvieran enganchados a la clase, pero en el encuentro me di cuenta, por la manera en que preguntaba y me miraba, que estaban súper enganchados. Y también a la inversa, gente que creía comprometida y en el encuentro me di cuenta que no era así. Eran como dos mundos distintos.E3: 4 - 4 (0)</p> <p>Cuando yo era alumno, después de 12 horas de trabajar, iba al aula y el docente decía formen grupos y pónganse a discutir tal cuestión, me molestaba terriblemente, me parecía que me estaban robando el dinero. Hoy en día me parece que el espacio de generación del conocimiento entre todos involucrados en el aula, en los formatos de virtualidad, tiene más</p>	<p>el mismo tipo de clase que ya tenía formulado, fue el mismo que transmití. Lo que me encontraba era, por ejemplo, grabando clases, esta es una diferencia. Y luego encontrarte en un espacio para la discusión. Grabar la clase, y luego encontrarte en un espacio para la discusión. El cambio sobre todo estuvo allí.E4: 8 - 8 (0)</p> <p>hay que pensar si lo que se entiende como enseñanza, es algo que cambió, o lo que cambian son las tecnologías, me parece que son cosas distintas. Me parece que seguimos teniendo un formato de enseñanza a través de la palabra, aparecerá la imagen, pero fundamentalmente es una enseñanza a través de la palabra.E4: 10 - 10 (0)</p> <p>Es decir que los formatos virtuales, desde que existen, ya permiten transmitir conocimiento. En el caso nuestro, que ya estamos acostumbrados a la imagen, la imagen tiene un valor tan fuerte, si no te ves parece que no existe. Veníamos de un formato donde la</p>

presentando una maravilla, los estás enamorando de platón (por ejemplo). Para trabajar eso tenés libros, autores que te hacen ver eso.E1: 46 - 46 (0)

sentido. Para mí fue un descubrimiento.E3: 9 - 9 (0)

Hubo que explorar de todo. Por ejemplo, los mails. Uno no se comunica como se comunica en el WhatsApp, es algo que está cayendo en desuso. Yo lo sigo defendiendo. Algo más epistolar, donde uno desarrolla un poco más lo que siente. Uno en el chat habla más espontáneamente, sin pensar demasiado. Si un estudiante por ejemplo hace una consulta por mail, como si fuera un chat, yo le devuelvo el mail diciéndole que profundice que no entiendo nada, que no hay contexto. Ahí responden y se entiende mejor. Ahí se profundiza un vínculo que a veces en el espacio zoom, WhatsApp no lo podemos tener. Hemos tenido mails de estudiantes que cuentan una experiencia personal, algo que le pasó, mandan una foto, me pasó, un alumno que manda una foto de su abuelo que era anarquista...otra alumna que iba a un colegio secundario en San Jacinto que la historia de ese colegio salesiano le gustaría profundizar...la intimidad de la epístola. Grandes cartas permitieron avanzar el conocimiento, orientar vocaciones, aprender. Por eso le dedico también el mail, cuidó un poquito ese vínculo, esa información. Pero

voz alcanzaba para entender la presencialidad, como el teléfono y la radio. Entonces, los cuadraditos negros no implican necesariamente que no haya participación.E4: 14 - 14 (0)

		es medio limitadito, es eso. No he tenido otros encuentros.E3: 22 - 22 (0)	
Enseñanza Universitaria	<p>Yo no puedo decir que la enseñanza universitaria es la única que es reflexiva.E1: 31 - 31 (0)</p> <p>la enseñanza universitaria, amplifica esta autonomía. Me cuesta decirte. Porque los chiquilines de primaria también tienen que ser autónomos.E1: 32 - 32 (0)la enseñanza universitaria tiene que buscar, yo soy muy convencida del valor de lo que la universidad llama de ejes. Espacios integrales donde la enseñanza, la investigación y la extensión se den la mano. Pero yo no te puedo decir que eso no lo tenemos también para primaria o secundaria.E1: 33 - 33 (0)</p> <p>enseñanza universitaria no tenés que definirla por la separación de las otras enseñanzasE1: 37 - 37 (0)</p> <p>Lo que veo diferente es que hace unos años no se pensaba en estudiar para ser docente universitario, pensarse como docente universitario es reciente.E1: 58 - 58 (0)</p> <p>la docencia universitaria sea diferente de otras docencias, sí está claro que este trío “enseñanza, investigación, extensión” está más presente. No me importa comparar,</p>	Yo pienso que lo que distingue la enseñanza universitaria (es muy antipático lo que voy a decir) de la enseñanza obligatoria, es de que uno va por placer.E3: 13 - 13 (0)	El contenido a trabajar en los cursos debería obtenerse dentro de los resultados de la investigación. Eso en mis cursos es muy común, la mayoría de mis clases se construyen a través de artículos escritos como resultado de investigación. Entonces, la enseñanza en la universidad entiendo que tiene que suceder con el enlace fundamental con la investigación.E4: 12 - 12 (0)

	<p>solo centrarme en la universitaria. Y ésta, yo creo que tiene que ser pensada desde bases que tienen que superar totalmente una enseñanza transmisiva, de llenar cabezas.E1: 58 - 58 (0)</p> <p>Para mí hay una cosa que me importa más, que es poner en cuestión el modelo de enseñanza universitaria: el docente enseñando en el grado. En el grado también enseña para investigar, el docente te lleva hacia la interrelación con el medio. Entonces toda esa labor docente me importa cuestionar. Creo que no es cuestión de virtualidad vs presencialidad. Es más, la concepción de cómo es enseñar.E1: 60 - 60 (0)</p>			
Saber/Conocimiento	<p>Por mi experiencia ya tengo maneras de decirte que se puede hacer mucho más, enriquecer, hacer la vida académica, preservando la importancia del conocimiento generado en la vida académica, y tomar en cuenta que queremos ser académicos.E1: 6 - 6 (0)No pienso ni creo que tenemos que enseñar lo que el estudiante quiera saber. No. Nosotros tenemos que abrir el mundo cultural, como dice “Hannah Arendt”E1: 35 - 35 (0)Traer a la rueda a los autores. Trabajar con los autores y hacer el diálogo con los autores. Estábamos trabajando lo que es el enfoque de</p>	<p>según toda una tradición, que lo que la caracteriza es el vínculo con la investigación, con la producción de conocimiento. Ese es, o debería ser su principal característica si pensamos que la universidad es la sede por excelencia de producción de conocimiento. ¿En qué se diferencia de otras instituciones? Bueno, justamente que la enseñanza se da estrechamente vinculada a la producción de conocimiento.E2: 14 - 14 (0)La segunda etapa fue la que ya te comenté, si vamos a seguir así, prendamos las cámaras, hagamos la comunicación más fluida. Yo me he detenido a pensar, quizás es mejor</p>	<p>El sueño mío de una clase perfecta es una clase donde entro y elaboro un discurso reflexivo, la responsabilidad descarga en el discurso del docente. Así yo lo esperaba como alumno, las clases a cargo de los docentes. Un discurso que me invitara a pensar, a discutir en el aula y fuera del aula. En este nuevo formato es que ese discurso es insostenible.E3: 8 - 8 (0)Lo que hoy vivimos no es natural, sino que es una construcción compleja de cosas que pasaron en el medio. Esa reflexión, distanciamiento, debe ser mucho más acotado, no debe ser una erudición por la erudición misma, sino que debe ser algo</p>	<p>Más bien que la presencialidad produce otro tipo de vínculo, que eso es lo que yo marcaría como la pérdida mayor. El encuentro y el intercambio de conocimiento, cuando te encontrás con un estudiante, haciendo una tutoría, etc. No habilita a que se produzcan vínculos más fuertes.E4: 10 - 10 (0)El contenido a trabajar en los cursos debería obtenerse dentro de los resultados de la investigación. Eso en mis cursos es muy común, la mayoría de mis clases se construyen a través de artículos escritos como resultado de investigación. Entonces, la enseñanza en la universidad</p>

investigación narrativa. Ese era nuestro tema. Cada semana traíamos un artículo y lo discutíamos entre todos. Obviamente que yo como persona que tengo la responsabilidad de coordinación, voy a orientar.E1: 37 - 37 (0)Yo descubrí, jamás pensé, admite lugares, sentirse próximo, quererse, pero claro, no es lo mismo, entonces lo vería como negativo. El hecho de que, si bien sigue circulando la afectividad y la capacidad de crítica y pensamiento crítico y reflexión, no se potencia de la misma manera que en la presencialidad, porque ahí perdemos.E1: 42 - 42 (0)Yo soy crítica a toda enseñanza que sea orientada por un docente, por ejemplo, que trabaje como un técnico, siguiendo libritos (esto se usa mucho en la virtualidad) soy contraria a una enseñanza para competencias, para ser un buen trabajador para el mercado. Creo en una enseñanza que sea más formando personas. No quiere decir que no se formen profesionales, sin duda, yo quiero que un médico sepa las cosas de medicina para ser buen médico, que un ingeniero sepa muy bien para que no se le caigan los puentes. Eso significa trabajar muy seriamente en todos los conocimientos.E1: 46 - 46 (0)

que suba todo el curso por plataforma EVA, con videos, etc., Y que no haga más las dos horas de clase si no veo a nadie, nadie pregunta nada, entonces para qué estamos acá.E2: 24 - 24 (0)a mi sinceramente me gustaría muchísimo dedicarle más tiempo a la preparación de las clases, que no es poco. Yo tengo más de 20 años en la docencia universitaria y sigo estudiando para dar las clases, tengo que estudiar. A veces preparar una buena clase, un par de horas me lleva. Entonces cuando te querés acordar, das un curso de 4 horas por semana que se transforman en 6, 8 o 10. Y si uno quisiera decir ¿cuál es el ideal? Bueno, ir produciendo cosas con los estudiantes, me encanta, lo hice alguna vez, pero te demanda muchísimo trabajo.E2: 32 - 32 (0)

pensado y justificado teóricamente. Por otro lado, introducir un espacio de ejercitación, donde hay encuentro entre estudiantes sin control docente. Por último, un plenario final.E3: 8 - 8 (0)

entiendo que tiene que suceder con el enlace fundamental con la investigación.E4: 12 - 12 (0)Es decir que los formatos virtuales, desde que existen, ya permiten transmitir conocimiento. En el caso nuestro, que ya estamos acostumbrados a la imagen, la imagen tiene un valor tan fuerte, si no te ves parece que no existe. Veníamos de un formato donde la voz alcanzaba para entender la presencialidad, como el teléfono y la radio. Entonces, los cuadraditos negros no implican necesariamente que no haya participación.E4: 14 - 14 (0)no le veo el sentido, si no hay intercambio, no hay pensamiento, no hay pregunta del estudiante, no se produce la investigación que también se tiene que producir dentro de la enseñanza universitaria. Si no hay nada del otro lado, alcanzaría con grabar la clase.E4: 14 - 14 (0)Lo que pasa que el vínculo educativo ya dice una cosa particular que ya tiene que ver solamente con la enseñanza y el aprendizaje, y exclusivamente con una cuestión de educación. Por supuesto ese es el formato que se debe dar en un salón de clase para un curso dentro de la universidad. Pero eso también trasciende por los intereses en común. Es decir, cuando un estudiante se interesa por tu trabajo, produce un acercamiento distinto. Eso yo lo

sentí afectado. Sobre todo, en la licenciatura, no en la maestría. Entonces habría que ver cómo facilitar el encuentro fuera del espacio. Probablemente se requiera generar espacios individuales. No hubo casi esto. Se producía dentro del zoom con otros presentes. Entonces esa cosa que uno ponía un horario de consulta en el cual venían los estudiantes a charlar, les regalabas un libro, todo ese tipo de cuestiones no estaba, todo era muy grupal. Todo esto es para pensarlo luego. Yo entiendo que algo de esto va a quedar. E4: 25 - 25 (0) Aquí pasa que hay una herramienta para transmitir el conocimiento. El contenido de lo que tengo que transmitir no requiere esa herramienta. Habiendo o no este escenario, eso puede rotar en un salón de clase. Esto es así. Lo que sí es necesario, para dirigir cualquier cosa en la vida, tiene que haber cierta asimetría, porque los roles de paridad absoluta, se producen en pocos vínculos. La mayoría requieren de cierta asimetría por lo menos para que se pueda producir, la enseñanza es uno de los vínculos que requieren que se respete cierta asimetría y cierto lugar a para que ese saber que tiene que circular pueda circular. Por momentos el estudiante puede saber más que el docente. Lo que no se puede perder son los lugares. Ese lugar, si

rotara, para el estudiante no habría problema siempre y cuando el escenario se mantiene. Con una total paridad me parece que estaríamos hablando de otra cosa.E4: 33 - 33 (0)

Tabla 9 secuencias discursivas por entrevistado y categoría

Anexo VII. CUADROS DE ANÁLISIS DE PROGRAMAS

	Historia de las ideas y prácticas educativas 2019	Historia de la Educación 2020	Historia de la Educación 2021	Historia de la Educación 2022
Fuente	(FHCE, 2019a)	(FHCE, 2020c)	(FHCE, 2021e)	(FHCE, 2022a)
Unidades Temáticas	<p>1) Antigüedad</p> <p>2) Cristianismo y Edad Media</p> <p>3) El Renacimiento</p> <p>4) La individuación del niño.</p> <p>5) La ilustración y el ideal moderno</p>	<p>UNIDAD 1: Relevancia del estudio de la historia de la educación y algunos debates actuales</p> <p>UNIDAD 2: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la Edad Media</p> <p>UNIDAD 3: Saberes y prácticas educativas en el contexto de las reformas religiosas</p> <p>UNIDAD 4: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la Ilustración y las revoluciones burguesas.</p> <p>UNIDAD 5: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la formación de los sistemas nacionales de educación</p>	<p>UNIDAD 1: Relevancia del estudio de la historia de la educación y algunos debates actuales</p> <p>UNIDAD 2: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la Edad Media</p> <p>UNIDAD 3: Saberes y prácticas educativas en el contexto de las reformas religiosas</p> <p>UNIDAD 4: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la Ilustración y las revoluciones burguesas</p> <p>UNIDAD 5: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la formación de los sistemas nacionales de educación.</p>	<p>INTRODUCCIÓN: Relevancia del estudio de la historia de la educación y algunos debates actuales</p> <p>UNIDAD 1: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la Antigüedad.</p> <p>UNIDAD 2: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la Edad Media</p> <p>UNIDAD 3: Saberes y prácticas educativas en el contexto de las reformas religiosas</p> <p>UNIDAD 4: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la Ilustración y las revoluciones burguesas.</p> <p>UNIDAD 5: Saberes y prácticas educativas en el contexto de la formación de los sistemas nacionales de educación.</p>
Modalidad	Asistencia libre Presencial	Asistencia libre Presencial	Íntegramente virtual	Íntegramente presencial
Objetivos	Investigar los orígenes de los sistemas educativos y sus lenguajes en el contexto de las corrientes de pensamiento y los	Dar cuenta de momentos, procesos y eventos relevantes en la tradición educativa occidental como base para la comprensión de la	Dar cuenta de momentos, procesos y eventos relevantes en la tradición educativa occidental como base para la comprensión de la	Dar cuenta de momentos, procesos y eventos relevantes en la tradición educativa occidental como base para la comprensión de la

	procesos económicos y culturales.	realidad educativa contemporánea.	realidad educativa contemporánea.	realidad educativa contemporánea.
	Aportar elementos que contribuyan a potenciar una lectura autónoma de los textos fuente.	Mostrar las complejidades, rupturas y continuidades en los saberes y prácticas educativas del pasado.	Mostrar las complejidades, rupturas y continuidades en los saberes y prácticas educativas del pasado	Mostrar las complejidades, rupturas y continuidades en los saberes y prácticas educativas del pasado.
	Desarrollar una práctica de reflexión y análisis crítico de los problemas abordados.	Introducir a las formas de producción de conocimiento en historia de la educación y los diferentes abordajes historiográficos vinculados al campo	Introducir a las formas de producción de conocimiento en historia de la educación y los diferentes abordajes historiográficos vinculados al campo.	Introducir a las formas de producción de conocimiento en historia de la educación y los diferentes abordajes historiográficos vinculados al campo.
	Tomar conciencia de los diferentes abordajes historiográficos referidos a los ámbitos de la educación y aportar a su enjuiciamiento crítico.	Aportar elementos para potenciar una lectura autónoma de los textos fuente y el análisis crítico de los problemas planteados.	Aportar elementos para potenciar una lectura autónoma de los textos fuente y el análisis crítico de los problemas planteados.	

Tabla 10 análisis y comparación de programas correspondientes a Historia de la Educación

	Conocimiento y enseñanza 2019	Conocimiento y currículum: teorías y debates 2020	Conocimiento y currículum 2021	Conocimiento y currículum 2022
Fuente	(FHCE, 2019b)	(FHCE, 2020d)	(FHCE, 2021f)	(FHCE, 2022b)
Unidades Temáticas	1. Enseñanza y conocimiento 2. Producción, reproducción y transmisión de conocimientos 3. Enseñanza, currículo y posiciones docentes	1. Conocimiento y enseñanza 2. Enseñanza currículum y posiciones docentes 3. Programas de Inclusión educativa y currículum 4. Los Programas de Inclusión en el Uruguay	1. Conocimiento y enseñanza 2. Enseñanza currículum y posiciones docentes 3. Programas de Inclusión educativa y currículum 4. Los Programas de Inclusión en el Uruguay	1. Conocimiento y enseñanza 2. Enseñanza currículum y posiciones docentes 3. Programas de Inclusión educativa y currículum 4. Los Programas de Inclusión en el Uruguay
Modalidad	Asistencia obligatoria	asistencia obligatoria a los prácticos	un encuentro presencial por mes)	Íntegramente presencial
Objetivos	a) Profundizar en torno a las diversas perspectivas conceptuales sobre la enseñanza y sus interrelaciones con los procesos de producción y	Profundizar en torno a las diversas perspectivas conceptuales sobre la enseñanza, el currículum y sus interrelaciones con los procesos de	Profundizar en torno a las diversas perspectivas conceptuales sobre la enseñanza, el currículum y sus interrelaciones con los procesos de	Profundizar en torno a las diversas perspectivas conceptuales sobre la enseñanza, el currículum y sus interrelaciones con los procesos de

<p>trasmisión de conocimientos.</p> <p>b) Explorar en torno a las posibles alteraciones curriculares y a las posiciones docentes que se configuran a partir de dos Proyectos desarrollados por Ceibal-Anep que articulan medios tecnológicos y arte en la enseñanza básica en Uruguay. (Este objetivo se articula con el desarrollo del EFI: "Alteraciones curriculares y a las posiciones docentes en el marco de Proyectos del Plan Ceibal).</p>	<p>producción y trasmisión de conocimientos</p> <p>Explorar en torno a los diseños curriculares y a los procesos de experimentación pedagógica desarrollados en la educación básica en Uruguay en los últimos años. (Este objetivo se articula con el trabajo del Grupo de CSIC: "Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual").</p>	<p>producción y trasmisión de conocimientos.</p> <p>Explorar en torno a los diseños curriculares y a los procesos de experimentación pedagógica desarrollados en la educación básica en Uruguay en los últimos años. (Este objetivo se articula con el trabajo del Grupo de CSIC: "Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual").</p>	<p>producción y trasmisión de conocimientos.</p> <p>Explorar en torno a los diseños curriculares y a los procesos de experimentación pedagógica desarrollados en la educación básica en Uruguay en los últimos años. (Este objetivo se articula con el trabajo del Grupo de CSIC: "Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual")</p>
---	--	---	--

Tabla 11 análisis y comparación de programas correspondientes a Conocimiento y Currículum

	Educación, Política y Sociedad I 2019	Ciencias sociales y educación 2020	Educación y Ciencias Sociales 2021	Ciencias Sociales Y Educación 2022
Fuente	(FHCE, 2019c)	(FHCE, 2020e)	(FHCE, 2021g)	(FHCE, 2022c)
Unidades Temáticas	<p>1) Relaciones entre educación y sociedad.</p> <p>2) Perspectivas clásicas en sociología de la educación. Marx, Weber y Durkheim</p> <p>2.3 Marcel Mauss.</p> <p>3) La primera modernidad:</p>	<p>1) Relaciones entre educación y sociedad.</p> <p>2) Perspectivas clásicas en sociología de la educación. Marx, Weber y Durkheim.</p> <p>2.3 Marcel Mauss.</p> <p>3) La primera modernidad:</p>	<p>1) Relaciones entre educación y sociedad.</p> <p>2) Perspectivas clásicas en ciencias sociales y educación. Marx, Weber y Durkheim y Mauss</p> <p>3) La primera modernidad:</p>	<p>1) Relaciones entre educación y sociedad.</p> <p>2) Perspectivas clásicas en ciencias sociales y educación. Marx, Weber y Durkheim y Mauss.</p> <p>3) La primera modernidad:</p>
Modalidad	Asistencia libre	Asistencia libre	Íntegramente virtual	Mixto (aclarar cantidad de instancias presenciales por mes) SI – 4 instancias presenciales

Objetivos	Introducir al estudiante en el debate teórico en cuanto a las relaciones entre educación y sociedad.	1. Introducir al estudiante en el debate teórico en cuanto a las relaciones entre educación y sociedad	1. Introducir al estudiante en el debate teórico en cuanto a las relaciones entre educación y sociedad	1. Introducir al estudiante en el debate teórico en cuanto a las relaciones entre educación y sociedad.
	Abordar en perspectiva de cultura, política y sociedad los problemas de la educación a inicios de la modernidad.	1. Abordar en perspectiva de cultura, política y sociedad los problemas de la educación a inicios de la modernidad.	2. Abordar en perspectiva de cultura, política y sociedad los problemas de la educación a inicios de la modernidad.	2. Abordar en perspectiva de cultura, política y sociedad los problemas de la educación a inicios de la modernidad.
	Analizar las principales perspectivas de la sociología europea de la educación, del sistema de enseñanza y de la cultura de principios del siglo XX.	2. Analizar las principales perspectivas de la sociología europea de la educación, del sistema de enseñanza y de la cultura de principios del siglo XX.	3. Analizar las principales perspectivas de las ciencias sociales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Europa focalizando los aportes para el debate sobre educación.	3. Analizar las principales perspectivas de las ciencias sociales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Europa focalizando los aportes para el debate sobre educación

Tabla 12 análisis y comparación de programas correspondientes a Educación y Ciencias Sociales

	Seminario de metodologías y teorías para la docencia 2019	Seminario de metodologías y teorías para la docencia 2020	Seminario de metodologías y teorías para la docencia 2021	Seminario de metodologías y teorías para la docencia 2022
Fuente	(FHCE, 2019d)	(FHCE, 2020f)	(FHCE, 2021h)	(FHCE, 2022d)
Unidades Temáticas	EJE I: SENTIDO Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DOCENCIAS	EJE I: SENTIDO Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DOCENCIAS	EJE I: SENTIDO Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DOCENCIAS	EJE I: SENTIDO Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DOCENCIAS
	EJE II: EL PROCESO DE SER DOCENTE			
	EJE III: EL ASUNTO DE LOS DISPOSITIVOS			
Modalidad	Cursos de verano	Asistencia Obligatoria	Íntegramente virtual SI	Mixto (aclarar cantidad de instancias presenciales por mes) SI 1 instancia presencial mensual

Objetivos	Habilitar tiempos y espacios compartidos para desarrollar procesos de análisis, reflexión, metacognición y autorregulación de los conocimientos que se poseen potenciando el ejercicio de la docencia.	Habilitar tiempos y espacios compartidos para desarrollar procesos de análisis, reflexión, metacognición y autorregulación de los conocimientos que se poseen potenciando el ejercicio de la docencia.	Habilitar tiempos y espacios compartidos para desarrollar procesos de análisis, reflexión, metacognición y autorregulación de los conocimientos que se poseen potenciando el ejercicio de la docencia.	Habilitar tiempos y espacios compartidos para desarrollar procesos de análisis, reflexión, metacognición y autorregulación de los conocimientos que se poseen potenciando el ejercicio de la docencia.
	Vivenciar y debatir los fundamentos teóricos de diversos dispositivos educativos congruentes con las necesidades y demandas actuales de la sociedad.	Vivenciar y debatir los fundamentos teóricos de diversos dispositivos educativos congruentes con las necesidades y demandas actuales de la sociedad.	Vivenciar y debatir los fundamentos teóricos de diversos dispositivos educativos congruentes con las necesidades y demandas actuales de la sociedad.	Vivenciar y debatir los fundamentos teóricos de diversos dispositivos educativos congruentes con las necesidades y demandas actuales de la sociedad.
	Propender al ejercicio de un saber fundado que permita a los cursantes la toma de decisiones oportuna en el desempeño profesional desde una educación integral	Propender al ejercicio de un saber fundado que permita a los cursantes la toma de decisiones oportuna en el desempeño profesional desde una educación integral.	Propender al ejercicio de un saber fundado que permita a los cursantes la toma de decisiones oportuna en el desempeño profesional desde una educación integral.	Propender al ejercicio de un saber fundado que permita a los cursantes la toma de decisiones oportuna en el desempeño profesional desde una educación integral.

Tabla 13 análisis y comparación de programas correspondientes a Seminario de metodologías y teorías para la docencia