

Impactos de la pandemia en la universidad pública: la mirada de los estudiantes

Viviana Macchiarola*
Ana Lucía Pizzolitto**
Verónica Pugliese Solivellas ***

Resumen

El artículo presenta una investigación que tiene como objetivo general analizar los principales impactos educativos experimentados en la Universidad Nacional de Río Cuarto a partir de la pandemia por COVID-19, desde la perspectiva de los estudiantes y desde un enfoque de derechos. Se llevó a cabo una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo, realizando entrevistas semiestructuradas a estudiantes efectivos. Para el análisis del material se realizó un proceso de categorización basada en los mismos. Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de impactos, en el sentido de huellas, cambios o reconfiguraciones en las relaciones entre sujetos, institución, tecnologías y contextos, con relación a tres categorías analíticas: (a) los procesos de inclusión-exclusión emergentes; (b) "esto no es la universidad"¹; (c) cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular en las interacciones con los profesores y con los estudiantes, la formación práctica, las formas de evaluación, las disposiciones de los docentes y la autonomía de los estudiantes.

Palabras clave: educación superior, enseñanza remota de emergencia, impactos educativos, derecho a la educación

*Doctora en Educación. Profesora asociada. Área de Evaluación Institucional. Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). e-mail: macchiarolav@gmail.com

Fuente de financiamiento: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación a través del Programa de articulación y fortalecimiento federal de las capacidades en ciencia y tecnología covid-19 y Secretaría de Planeamiento de la Universidad Nacional de Río Cuarto

**Doctora en Educación. Ayudante de Primera. Área de Evaluación Institucional. Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). e-mail: alpizzolitto@yahoo.com.ar

***Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Área de Evaluación Institucional. Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Universidad Nacional de Río Cuarto. e-mail: veronicaluciapugliese@gmail.com

¹Categoría tomada de las propias palabras de un participante o categoría *emic* (Maxwell, 2018) que representa su propio significado o forma de comprensión de lo que acontece.

Impacts of the pandemic on the public university: the students' view

Abstract

The article presents a research whose general objective is to analyze the main educational impacts experienced at the National University of Río Cuarto as a result of the COVID-19 pandemic, from the students' perspective and from a rights-based approach. A qualitative research was carried out with an interpretative approach, conducting semi-structured interviews with effective students. For data analysis, a data-based categorization process was carried out. Students' testimonies account for impacts, in the sense of traces, changes or reconfigurations in the relationships between subjects, institution, technologies and contexts, in relation to three analytical categories: (a) emerging inclusion-exclusion processes; (b) "this is not the university"; (c) changes in teaching and learning practices, particularly in interactions with professors and students, practical training, forms of evaluation, teachers' dispositions and students' autonomy.

Keywords: higher education, emergency remote teaching, educational impacts, right to education

En marzo del año 2020, debido a la pandemia por COVID-19, el Poder Ejecutivo Nacional dicta el decreto N° 297/2020 que establece el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y delega en el Ministerio de Educación la potestad para determinar las condiciones de desarrollo de la escolaridad en todos los niveles durante la emergencia sanitaria. En consecuencia, la Secretaría de Políticas Universitarias recomendó, mediante Resolución 12/2020, la readecuación del calendario académico 2020 y las universidades suspenden las clases presenciales.

Sobrevino, así, una forma de enseñanza que no tiene antecedentes. Algo se interrumpió y alteró lo preexistente como acontecimiento (Lewkowicz, 2002) requiriendo inventar algo nuevo para afrontarlo. Esto encontró a las universidades, facultades, carreras y docentes en situaciones, condiciones y experiencias previas disímiles para enfrentar el acontecimiento.

La educación universitaria salió de su “normalidad” instituida y tendió y tiende, en modalidades diversas, a sostener sus objetivos, estrategias y horizontes, pero en una situación nueva y desafiante, que se va configurando instituyente. Así, se desarrollaron acciones diversas como generación de normativas para el desarrollo de clases y exámenes, mejora de las plataformas digitales institucionales, fortalecimiento de la infraestructura tecnológica, becas de conectividad a los estudiantes, formación de los docentes mediante cursos, webinars, documentos orientadores destinados a docentes y estudiantes, materiales digitales, asesoramiento pedagógico, entre otras. En este contexto de excepcionalidad transitoria se desarrolló lo que Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) definen como enseñanza remota de emergencia (ERE):

Un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis. (p. 17)

En este artículo presentamos una investigación realizada desde la Secretaría de Planeamiento y el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)² que tiene como objetivo general analizar los principales impactos educativos experimentados en la UNRC a partir de la pandemia por COVID-19, desde la perspectiva de los estudiantes y desde un enfoque de derechos.³

Marco conceptual

Acerca del concepto de impacto

Dado nuestro objetivo de relevar el impacto de la pandemia por COVID-19 en la enseñanza universitaria, cabe definir el alcance de este concepto. En la literatura referida a planificación y evaluación de proyectos educativos aparecen diferentes definiciones de impacto no siempre compatibles entre sí. La Real Academia Española (s.f.) lo define como “huella o señal”. Por otro lado, advertimos concepciones propias de enfoques normativos de planeamiento en las que impacto significa valoración de la incidencia o consecuencias que tienen los efectos de un programa en una población. La evaluación de impacto establece en qué medida la intervención de un programa logra modificar la situación inicial problemática en la dirección deseada. Supone una evaluación de la eficacia de un programa (Espinoza Vergara, 1983). Para otros autores, el impacto refiere a las variaciones o cambios simultáneos o sucesivos a los resultados generados por el proyecto no previstos en el diseño u objetivos iniciales (Rodríguez, Scavuzzo, Buthet, & Taborda, 2009). Una perspectiva diferente exponen Zuñiga Céspedes, Rodríguez García, Vargas Ruiz y Portilla Rodríguez (2002), quienes entienden al impacto social como nuevas configuraciones de

²La UNRC, institución pública creada en el año 1971, se ubica en el sur de la provincia de Córdoba, Argentina, y se organiza en cinco facultades: Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Ciencias Humanas e Ingeniería, todas con asiento en el campus universitario.

³Colaboraron en la recolección de datos Bustos, Daiana; Juárez, Paula; Pereyra, Silvana; Tarditti, Liliana; Ledesma, María Luisa y Montenegro, Ana Silvia. También participaron estudiantes de la carrera Lic. en Psicopedagogía: Paula Garnero y María Luz Suárez.

relaciones entre las personas, las tecnologías, las instituciones, los contextos y sus condiciones particulares y los resultados. En este sentido, el impacto social se concibe como totalidad, definida por Kosik (1965) como “realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente *cualquier hecho*” (p. 55).⁴

En consecuencia, dado el carácter siempre complejo, histórico y no exento de contradicciones de los procesos educativos, utilizaremos el concepto de impacto desde esta última perspectiva de análisis. Más precisamente, cuando hablamos de impacto educativo nos referimos a las alteraciones, modificaciones o transformaciones que se producen, sean éstas favorables y/o desfavorables, en la red de relaciones entre actores, condiciones y estructuras institucionales y sociales más amplias que configuran una situación educativa analizada como un sistema complejo, así como las transformaciones de tales relaciones en el tiempo.

En tanto los procesos educativos en la actual coyuntura socio-sanitaria se caracterizan por la no presencialidad, la descorporización y la mediación tecnológica de las relaciones pedagógicas en un contexto de crisis económica y social, cabe preguntarse por el impacto de la pandemia en el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, constructo político conceptual que desarrollamos a continuación.

Derecho a la educación e inclusión digital

El estudio de los impactos educativos de la pandemia se realiza desde un enfoque de derecho por lo que cabe explicitar la postura teórica al respecto. La Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948 y la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina (CRES), realizada cincuenta años después, en Cartagena (Colombia) en el año 2008, entre otros documentos importantes, instituyen y manifiestan el derecho a la educación. En la CRES del año 2018 celebrada en Córdoba (Argentina) se ratifica la tendencia a la universalización de la educación superior:

⁴Lo destacado aparece en el original

El conocimiento constituye un bien social, colectivo y estratégico (p.6) [al que deben tener acceso todas las personas:] Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Es ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines. (p.12)

Como instancias institucionales y declarativas, estos documentos implican un estado normativo (deber ser) en la discusión pública sobre educación superior y poseen carácter performativo.

Pero, además, este conjunto de representaciones y expectativas predominantes en un período histórico se instalan como un “horizonte de época” (García Linera, 2015) y dan sentido a las acciones de los actores. En ese marco, el derecho a la educación refiere, en primer lugar, a algo a lo que todos deben y pueden acceder y que, por lo tanto, el Estado debe garantizar para todos. De ese modo, la educación pública superior es, al menos en su dimensión pública, un derecho cuando ella se abre como oportunidad y posibilidad para todos.

Concepciones del derecho a la educación superior

Ahora bien, el derecho a la educación superior puede entenderse de diferentes modos. Si pensamos en el acceso de todos, independientemente de la condición socioeconómica, cultural, étnica o de género, lo que significa ampliar las bases sociales de la educación superior, estaríamos haciendo alusión a un derecho de primera generación, según autores como Chiroleu (2019) y Del Valle y Montero (2016). La segunda generación exige igualdad de resultados; no solo en el acceso, sino también en la permanencia y el egreso en tiempos razonables, aprendiendo contenidos relevantes. El derecho de tercera generación implica “que la universidad opere efectivamente sobre la reducción de las desigualdades sociales que causan las desigualdades educativas. En este sentido, no es factible una transformación de la universidad si a su vez ésta no opera sobre una transformación de la sociedad” (Del Valle & Montero, 2016, p. 31).

Desde esta perspectiva, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos.

Ezcurra (2019) propone el concepto de inclusión excluyente para referir a un proceso mediante el cual ingresan a la universidad pública cada vez más los sectores sociales antes excluidos, dada su pertenencia a grupos desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural. Sin embargo, esa inclusión suele asociarse con tasas de deserción muy altas que afectan sobre todo a esa población antes excluida y ahora incorporada al sistema educativo superior. De este modo, opera un proceso de inclusión que es, a la vez, excluyente.

En este marco, el estudio del impacto educativo de la pandemia desde un enfoque de derecho supone poner el foco en las transformaciones de la trama de relaciones que posibilitan o no el acceso, permanencia y aprendizajes relevantes de todos los estudiantes independientemente de su condición social, económica, étnica o de género, atendiendo a los eventuales procesos de inclusión/exclusión.

Inclusión y exclusión social: una clave conceptual

Toda discusión sobre el derecho a la educación y la democratización educativa implica referencias obligadas a los procesos de inclusión/exclusión social. Ambos conceptos son polisémicos, complejos y ambiguos. Como conceptos estelares, generan consenso social pero encierran significados diferentes y, por ello, obturan la discusión teórica específica y orientan prácticas, a veces, contradictorias (Braslavsky, 1999). En consecuencia, interesa ahora discutir los múltiples sentidos de este binomio conceptual.

En primer lugar, "inclusión" se diferencia del concepto de democratización ya que éste último se supone para todos haciendo caso omiso a las diferencias económicas, sociales, etc. y postulando la igualdad como principio constitutivo de cualquier derecho. En cambio, el concepto de inclusión parte del reconocimiento de las desigualdades, heterogeneidades, fragmentaciones y diversi-

dades sociales, raciales, económicas, culturales y de género buscando remediar tales diferencias históricas y estructurales (Rinesi, 2015).

En segundo lugar, cabe retomar la idea de Castel (1995) que define a la exclusión como un proceso dinámico vinculado a relaciones sociales y no un estado inmutable. “La exclusión social es un proceso, no una condición”, dice el autor (Castel, 1995, p. 62).

A su vez, Garrido Gómez (2012) define la exclusión como “un proceso multidimensional y multifactorial que impide sistemáticamente el acceso tanto de individuos como de grupos a derechos sociales que se pueden dar en cualquier ámbito de la sociedad” (p. 184). La exclusión es un proceso multidimensional en el que se articulan aspectos económicos, sociales, culturales, educativos, atravesados por ejes transversales como género, raza, edad, entre otros.

También pertinente para nuestra investigación resulta la diferenciación que realizan Mascareño y Carvajal (2015) intentando superar las limitaciones y paradojas que encierran los conceptos de inclusión/exclusión y sus múltiples rostros. Dichos autores diferencian cuatro constelaciones de inclusión/exclusión cruzando dos dimensiones de análisis: (a) la individuación o capacidad de opción o selección de las personas sobre su propia situación, y (b) los contextos sociales o niveles de organización social en que estos procesos tienen lugar. Distinguen así las siguientes constelaciones:

1. Autoinclusión/autoexclusión: los individuos eligen o no participar de un proceso social.
2. Inclusión por riesgo y exclusión por peligro: mientras que la autoinclusión/autoexclusión enfatiza las opciones individuales frente a la contingencia social, en la inclusión por riesgo/exclusión por peligro el énfasis se pone en las decisiones compulsivas de las organizaciones, frente a entornos de creciente complejidad y peligro, ante las que corresponde optar por alternativas. Los afectados a veces son consultados (inclusión en el riesgo de decidir) pero, en general, son excluidos de las decisiones aunque no de las consecuencias de las mismas.

3. Inclusión compensatoria: es aquella que las instituciones sociales, generalmente públicas, llevan adelante mediante políticas públicas o subsidios para equilibrar situaciones que se asumen transitorias como el desempleo, la enfermedad, la vejez, la pobreza o las situaciones catastróficas.

4. Inclusión en la exclusión: implica una condición de inclusión, pero en una posición de subordinación en comparación con otras categorías sociales. Se incluye de modo estratificado y estigmatizado, es decir, con exclusión de acceso a ciertos niveles. Esta última constelación es congruente con los conceptos de inclusión excluyente e inclusión estratificada de Ezcurra (2019).

La inclusión digital como derecho a la educación

Varias declaraciones internacionales conciben a la alfabetización informacional como un derecho humano básico que promueve la inclusión social en todos los países. Por ejemplo, la Declaración de Praga “Hacia una Sociedad de la Alfabetización Informacional” propuso los principios básicos que expresan, entre otras cosas, que la alfabetización informacional “es un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información y forma parte del derecho humano básico de la formación permanente” (Declaración de Praga, 2003, p. 1).

En este sentido, el concepto de e-inclusión se refiere a las igualdades o desigualdades sociales asociadas a las posibilidades de acceso y apropiación de las TIC para un uso significativo de las mismas y su aprovechamiento para el desarrollo personal y social.

La idea de e-inclusión interpela a problematizar el concepto de acceso. En este sentido, Burbules y Callister (2008) sostienen que existen criterios profundos y poco obvios que determinan el acceso real más allá del acceso material o técnico. Distinguen dos factores interdependientes: (a) las “condiciones de acceso” que definen las características de una situación que permiten o impiden participar en ella; y (b) los “criterios de acceso” para referir a las propiedades personales que la gente necesita para obtener el

acceso real. Los autores también distinguen cuatro niveles vinculados con el acceso: (a) el acceso técnico vinculado con la disponibilidad tecnológica y la conectividad; (b) habilidades, actitudes y predisposiciones para saber y poder usar las tecnologías; (c) acceso práctico, esto es, disponibilidad de condiciones como tiempo, flexibilidad horaria, espacios adecuados, garantías de confidencialidad, entre otras; (d) las características o naturaleza misma de los entornos virtuales, tanto en su forma o diseño como en su contenido, y que los hacen ventajosos para algunos usuarios y no para otros (Burbules & Callister, 2008).

Van Dijk (2002) plantea las relaciones entre el acceso diferencial a las TIC y las desigualdades sociales, culturales, materiales y cognitivas y diferencia cuatro modos de acceso a los dispositivos digitales: uno en relación a disposiciones como el interés, el atractivo y otros estados “subjetivos” (acceso mental); otro vinculado a condiciones materiales como la tenencia o propiedad de equipos y la disponibilidad de redes e infraestructura (acceso físico); acceso relativo a habilidades instrumentales, informacionales y estratégicas generadas por la educación, los equipos y otros apoyos sociales (acceso a capacitación); y un cuarto según los usos establecidos a través de los diferentes dispositivos y aplicaciones (acceso práctico). Esta distinción alerta acerca de las diferentes igualdades o desigualdades generadas en relación con cada tipo de acceso y sus implicancias para una política educativa orientada al reconocimiento de derechos.

Por otra parte, el concepto de inclusión digital puede ser comprendido desde la perspectiva teórica de apropiación de las tecnologías. Este concepto es definido por Morales (2009) como:

Las prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas que imponen los objetos tecnológicos que los rodean, expresan en el uso competente de esos objetos, su libertad de adaptarlos creativamente a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva. (p.117)

Se trata, según la autora, de una categoría analítica y de una apuesta política. Distingue un primer nivel de apropiación del ob-

jeto que requiere la disponibilidad del mismo y el acceso, el conocimiento, la reflexividad, la competencia, el uso y la gestión de las TIC; y un segundo nivel de apropiación de los significados que el objeto vehiculiza, nivel que implica dimensiones como la elucidación, la interacción, la interactividad y el proyecto (Morales, 2009).

Metodología

Se llevó a cabo una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo. Las unidades de observación fueron cuarenta estudiantes efectivos de la UNRC. Aquí se especifican criterios de selección de la muestra tales como facultad de pertenencia, sexo, lugar de residencia y año de la carrera que cursa, detallado en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de muestra de estudiantes entrevistados según Facultad, sexo, lugar de residencia y año de la carrera

	Criterio	Cantidad
Facultad⁵	Ciencias Humanas	15
	Agronomía y Veterinaria	5
	Ciencias Económicas	5
	Ingeniería	5
	Ciencias Exactas, Físico- Químicas y Naturales	10
Sexo	Femenino	27
	Masculino	13
Lugar de residencia	Gran Río Cuarto	26
	Otras ciudades Pcia. Cba.	10
	Otras provincias argentinas	4
Año de la carrera	Primer año	11
	Segundo, tercero y cuarto año	17
	Último año de la carrera	12

⁵La cantidad de sujetos que conforman la muestra de cada Facultad es proporcional a la cantidad de estudiantes efectivos que la integran.

La recolección de datos se efectuó mediante entrevistas abiertas para las que se diseñó un guion temático inicial que orientó la interacción, sin que ello significara estructurar secuencialmente el diálogo con los estudiantes. Dado el contexto particular de pandemia, las mismas fueron realizadas de manera telefónica o mediante videoconferencia, entre el 5 y el 25 de junio de 2020. Las entrevistas permitieron acceder a los significados, perspectivas y modos en que los entrevistados veían y experimentaban el mundo universitario durante la pandemia (Taylor & Bogdan, 1987). Se llevaron a cabo un total de 40. Para el análisis de datos se desarrollaron categorías de codificación de acuerdo a los mismos; en primer lugar, se generaron tres grandes categorías organizacionales o áreas temáticas generales a analizar; luego, se desarrollaron categorías sustantivas que describen los conceptos y creencias de los entrevistados, algunas tomadas de las propias palabras de ellos (categorías emic); y también categorías teóricas que permitieron ubicar los datos codificados en marcos referenciales conceptuales más amplios (Maxwell, 2018). A continuación son presentados e interpretados los principales emergentes empíricos del estudio. Los testimonios de los entrevistados son identificados de la siguiente manera: La letra "E" hace alusión a entrevista, la estrategia de recolección de datos utilizada en la investigación. AYV, ECO, EXA, HUM, ING refieren a las cinco unidades académicas de la UNRC: Facultad de Agronomía y Veterinaria, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Exactas, Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ingeniería, respectivamente. Por último, se coloca un número identificador de cada entrevista realizada.

Impactos educativos emergentes de la pandemia en la Universidad Pública

Los testimonios de los estudiantes nos han permitido generar tres categorías organizacionales que dan cuenta de los impactos educativos emergentes durante la pandemia por COVID-19 en la UNRC: (a) los procesos de inclusión-exclusión emergentes; (b)

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Solivellas

“esto no es la universidad”; (c) cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos de inclusión excluyente

Desde la perspectiva de los propios estudiantes, la enseñanza remota en la emergencia ha generado situaciones de exclusión.

Y lo malo (de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto virtual) es que si no tenés internet, o te anda mal, o se te corta la luz, como le pasó a un compañero en el medio de un examen, y te quedás sin universidad o sea, por algo que a veces es propio que no tenés plata para pagar el teléfono o la luz, o algo que no podés manejar. En cambio en la uni si se corta la luz, ¡vamos todos afuera, y listo! (E_HUM_ 27)

Y desventajas, ¡muchas! (se ríe) Sobre todo la exclusión, es muy fuerte y se ve todo el tiempo, no necesariamente porque yo la viva sino que la veo con mis compas, a veces les coincide con sus padres que también tienen que trabajar, con hermanos, o no tienen WIFI, o el estar en lugares donde no hay WIFI, o no tener computadora, eso es muy excluyente, y sobre todo creo que es la principal desventaja que tiene esto desde donde se mire, porque en cierto punto es difícil pensar la uni pública de esta manera. (E_HUM_ 30)

Los estudiantes refieren a dificultades, por un lado, en el acceso práctico (Burbules & Callister, 2008; Van Dijk, 2002) asociadas a ciertas características de la vida en el hogar (compartir espacios y computadoras con otros) que obstaculizan su participación en las tareas académicas; y, por otro, en el acceso técnico (Van Dijk, 2002) vinculado con la disponibilidad tecnológica y la conectividad. Estos problemas relativos al acceso tecnológico dan cuenta de una brecha digital que vulnera derechos y genera desigualdades que, según los propios estudiantes, estarían relacionadas con las situaciones económicas de las familias. Otros estudios realizados por nuestro equipo estarían validando la relación entre dificultades materiales y prácticas en el acceso con el nivel socioeconómico bajo de las familias de los estudiantes y género femenino (Vogliotti, Macchiarola, Muñoz, Pizzolitto, & Pugliese, 2020).

La frase del estudiante “se te corta la luz (...) y te quedás sin universidad. En cambio en la uni si se corta la luz, ¡vamos todos afuera, y listo!” compara las condiciones diferenciales que ofrece el hogar según la situación de cada estudiante o familia, desiguando a los estudiantes, con una universidad que iguala, generando las mismas condiciones para todos. El carácter democrático de la universidad pública (igual para todos y todas) se pierde cuando la enseñanza se traslada a los desiguales ámbitos hogareños. La universidad evoca la igualdad mientras que el hogar evoca diferencias.

No obstante, y en congruencia con la idea de Castel (1995) de la inclusión-exclusión como proceso dinámico vinculado a relaciones sociales y no como un estado inmutable, los entrevistados advierten que la ERE puede significar una posibilidad de acceso a la educación superior para algunos sectores, como los estudiantes que trabajan, viven en zonas alejadas o están a cargo del cuidado de familiares. Dato también emergente de estudios previos (Machiarola, Pizzolitto, Pugliese, & Muñoz, 2020; Vogliotti et al., 2020).

Una ventaja que podría tener es para aquellas personas que tienen familia, o que trabajan o no tienen el tiempo o los medios económicos para acercarse a la Universidad, yo creo que podría ser una buena herramienta para cubrir algunos sectores de la comunidad educativa para que puedan acceder al aprendizaje, o puedan acceder a realizar una carrera, pero si se le garantizaran las condiciones para poder hacerlo, no de esta forma. (E_HUM_31)

Me parece que el tema de la ubicuidad, esta cuestión de decir yo puedo estar en mi casa, puedo estar en el trabajo, puedo estar en cualquier lado y estás asistiendo a clases virtualmente. Que tal vez, por ejemplo a mí me pasa mucho esto de tener un par de horas libres en la escuela, y si pudiera cursar en ese horario, ni me muevo del laburo. (E_FCEQNE_14)

La ventaja por ahí yo creo que es el tiempo, es mucho más cómodo... me explico? para viajar a la universidad los que son de algún pueblo o mismo acá de la ciudad se pierde un poco de tiempo en viaje, por ejemplo, yo tengo una hora de viaje, si bien con esta modalidad la clase dura lo mismo es mucho menos el tiempo y puedes invertirlo en otra cosa, no sé cómo estudiar o trabajar la gente que trabaja. (E_FCEQNE_20)

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Solivellas

Lo que constituye una condición obturadora del ejercicio del derecho a la educación para algunos puede ser una ventana de oportunidad para otros, lo que indica la relación entre las condiciones de acceso a las tecnologías educativas y las situaciones sociales de los actores intervinientes.

Esto confirma la potencialidad de la apropiación tecnológica como perspectiva analítica hermenéutica. Los estudiantes se apropian o interpretan un mismo texto, destacándose el rol activo y creativo de la recepción (Sandoval, 2019), la que se transforma según las particularidades geográficas, culturales y sociales en el que ocurre la apropiación. Como también señala Morales (2009), el actor adapta las tecnologías creativamente a sus propias necesidades, concepción reñida con una postura determinista que entiende a las prácticas de uso de las tecnologías como lineales, homogéneas y descontextualizadas.

“Esto no es la universidad”

El espacio territorial de las aulas, del campus, del comedor, de los cubículos sigue añorado por los estudiantes y “habitarlo” se relata como una necesidad. Este nuevo escenario educativo “no es la universidad” para los estudiantes.

Entonces es como estar cursando por una página web donde te mandan cosas, esto no es la universidad, no sé cómo explicarlo... (E_HUM_27)

¿Qué es lo que más extrañas de la modalidad presencial?
(se ríe) ¡Todo! Cursar, estar en la uni, tirarte a leer en el sol, almorzar en la uni, no sé, la uni me encanta, me parece muy hermoso el estar con mis compañeros, estudiar ahí, aprender de mis profes que realmente tenemos muy buenos profes, gente que sabe mucho, es muy lindo escucharlos, el compartir, compartir alguna lectura, la asamblea de Letras también es muy hermoso, donde siempre hay buena onda, contacto, poesía, la biblioteca, ¡todo extraño de la uni! (se ríe) (...) También el poder estudiar en grupo en la uni, simplemente ir a la biblioteca, hablar, estar ahí, ese contacto de hacer todo el tiempo actividades en grupo, siempre darse una mano, el acceso al material en la biblioteca o en la fotocopidora que siempre va a estar lo que vos tengas que buscar...(E_HUM_30)

Impactos de la pandemia en la universidad pública: la mirada de los estudiantes

Creo que quita la experiencia universitaria, en la que uno tiene la posibilidad de cuestionar. En ese sentido es la diferencia que yo más encuentro. (E_HUM_26)

No pasan cosas en la virtualidad que sí pasan en la presencialidad, porque en la presencialidad no es la mera relación de contenido sino pasan otras cosas. (E_HUM_31)

Para los estudiantes, la universidad es más que un lugar donde se enseña y aprende. La universidad es un lugar de encuentro, de aprendizajes sociales, de afectos, de conversación, de lazo social, de pertenencia, de ejercicio de prácticas políticas y participativas, de apertura al mundo artístico, de solidaridad, de construcción de ciudadanía y debate público. La universidad parece tener para los entrevistados un fuerte valor simbólico de construcción de lo común, de encuentro con “el otro”. Se inhibe la esencia misma de la cultura universitaria donde la interacción social, la comunidad de actores y el debate constituyen su identidad. La ausencia de encuentro o lazo social, vulnera la idea de lo público, principio constitutivo del derecho a la educación. Es un lugar donde “pasan otras cosas” además de estudiar; un lugar de experiencias, lo que remite a la dimensión subjetiva de la vida universitaria.

A su vez, esta ausencia de universidad presencial, puede infringir el derecho a la educación de los estudiantes de sectores vulnerables en tanto los inhabilita al acceso a bibliotecas, espacios de estudio e interacción con pares que pueden oficiar de andamiajes para sus aprendizajes.

Esta universidad “deshabitada” es interpretada también como organizadora de los aprendizajes, siendo otro aspecto que se pierde en la educación durante la pandemia.

La universidad es un lugar para estudiar y como que tu mente deja de tener los problemas que tenés en tu casa y te concentrás en estudiar ahí en la universidad. (E_HUM_27)

El hecho de la continuidad que te da el cursar, el estar ahí todos los días, el estar en contacto con la información, con las materias, los compañeros que te hablan de las materias, con todo eso que te mantiene un hilo. (E_HUM_30)

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Solivellas

Uno cursa más sistemáticamente yendo a la facultad todos los días presencialmente porque tiene sus horarios de los que uno cumple (...). Te ordena tu rutina académica. (E_HUM_31)

La universidad presencial ordena, organiza: establece tiempos, rutinas, continuidades. Es una red que sujeta y contiene. Por otro lado, esa misma organización y espacialidad creada para estudiar ayuda a la concentración, otra dimensión de los aprendizajes afectada por la enseñanza remota en los límites del hogar.

Se destaca una “universidad que no es” y también, una “clase que no es” y ese no ser también provoca falta de concentración en el aprendizaje.

El estar constantemente en mi casa es como que me hacía sentir como que no estaba realmente en una clase, eso me complicaba un poco el hecho de decir bueno estoy en una clase, tengo que concentrarme. (E_HUM_35)

Me cuesta concentrarme a veces (...). Doy vuelta el celular para no ver la pantalla y no usarlo. Cierro las ventanas abiertas que tenga en la computadora, etc. (risas). (E_ING_23)

En este sentido dice Ruiz (2020):

La educación virtual con acciones que promueven la descentralización, la multitarea, la convergencia y lo que se denomina *lifestreaming*, atentan contra la atención del estudiantado, a la vez que compiten con una serie de estímulos por las redes que son inmanejables para los docentes (los estudiantes pueden aparecer conectados pero puede que en realidad en ese momento realicen otra acción a través del chat –por ejemplo– que desvirtúa la propuesta didáctica implementada). (p. 10)

Si la acción educativa se reduce a una sucesión de tareas mediadas por las tecnologías y en ausencia del espacio diverso, organizador e integrador que es la universidad, se dificulta la construcción de sentido. Como dice Terigi (2020):

Cuando la unidad de aprendizaje es la tarea, se organiza una especie de sucesión en la que cada tarea encierra un aprendizaje atomizado, discontinuo respecto de los otros; en esas condiciones es muy difícil construir sentido. En esos casos se termina ofreciendo al alumno una apropiación baja del sentido de la actividad; entonces, se dificulta encontrar algún motivo más genuino para poder aprender. (p. 248)

Cambios emergentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje

Desde la perspectiva de los estudiantes, se pueden identificar cambios emergentes en: (a) las interacciones con los profesores y con los compañeros, (b) la formación práctica, (c) las formas de evaluación, (d) las disposiciones de los docentes y (e) la autonomía de los estudiantes.

Debilitamiento de interacciones múltiples

Los entrevistados también expresan los límites de las interacciones sociales, tanto con profesores como con sus pares. Con los profesores, las interacciones no se experimentan de igual manera que en la presencialidad. Falta el diálogo directo, sin mediaciones tecnológicas.

Que no exista el diálogo directo con los profesores. La falta de comunicación. A veces hacemos consultas y terminamos aprendiendo más de un vídeo de YouTube que mediante las consultas". (E_ING_23)

Siento como que estoy cursando sola, es raro, (...) es como que los profes no los ves, es como si estuvieras leyendo el libro todo el tiempo, no es como que sentís que estás charlando con el profe... (E_HUM_27)

Lo que extraño es tener las clases, tener las clases ahí con el profesor presente, explicándote, demostrándote o dibujándote en el pizarrón, que te enseña. (E_HUM_33)

No obstante, la educación remota en la emergencia también abrió la posibilidad de interacciones pedagógicas con profesores de otros espacios geográficos, no pensados en tiempos de presencialidad. Una vez más advertimos que la pandemia como otros procesos sociales introduce fuerzas contradictorias, donde límites y oportunidades dialogan y se constituyen mutuamente.

En algunas materias funcionó bien, por ejemplo en Geología Regional y Geología Argentina tuvimos la posibilidad de tener clases con profesores de afuera, donde cada uno nos dio clases desde el lugar de donde es: de Río negro, de Salta, etc. eso es muy positivo. (FCEFQNE12)

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Solivellas

También se añora la interacción directa con los compañeros:

En la virtualidad es más difícil el poder mantenerse con la atención necesaria, como que por ahí en la misma dinámica que se construye en la presencialidad de compartir el mate, de cada tanto charlar con un compañero a medida que se va trabajando sobre alguna temática o poder preguntar o conversar por lo bajo, como que genera otro ritmo. (E_HUM_36)

A mí lo que me pasó en esta materia con esta modalidad, a diferencia de las clases presenciales, en la realización de los trabajos en grupo, ahora siento que es todo más individual, es mucho más solitario (...) Sí puedo destacar eso que se genera cierto individualismo y se pierde un poco la participación e interacción del grupo, el intercambio de ideas... eso es lo que más destaco. (E_EXA_16)

En esto de la despersonalización que significa, no poder ponerle el cuerpo, los gestos del otro en la conversación. Como que todo queda en el audio y en estas plataformas que te permiten ver la carita de quien habla cuando somos varios. No solo es la voz. (E_EXA_14)

Otra añoranza, entonces, que se advierte en los estudiantes es el encuentro con los otros. "Salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia", escribía en su poema Octavio Paz (1960, p. 353). La falta, la ausencia de los otros, que están pero no están; en síntesis, un vínculo sin cuerpos.

Y como señala Cannellotto (2020):

La sociabilidad, la interacción, la cercanía del vínculo y el reconocimiento están puestos entre paréntesis mientras dure la pandemia. Nadie duda de que todo ello sea esencial para experimentar la comunidad. Son modos de la transmisión que mantienen cohesionada a una comunidad y, por eso mismo, son formativos. (p. 226)

En definitiva, para los estudiantes consultados, la conexión tecnológica no implica necesariamente comunicabilidad y ser universitario no es solo aprender una profesión sino un espacio y tiempo compartido, un "estar junto a otros". Podemos decir, entonces, que la enseñanza remota en la emergencia en condiciones de aislamiento corporal provoca una fragmentación de los vínculos sociales.

Los testimonios de los estudiantes remiten también a la diferenciación entre interactividad tecnológica e interacción social. La primera precede a la segunda y son procesos diferentes. La interactividad tecnológica alude a la “relación-acción, como mínimo de un sujeto y un objeto, u otro sujeto –ya sea con contenidos, con sistemas informáticos, o con otros usuarios” (Rodríguez Ortiz & Sosa Neira, 2018, p. 113). Pero ella no siempre garantiza la interacción social que remite a un proceso más amplio de comunicación y acción que se genera o no en los espacios virtuales. Permite generar comunidades de aprendizaje, reconociendo al otro como ser humano, partícipe en el proceso (Rodríguez Ortiz & Sosa Neira, 2018).

Debilitamiento de la formación práctica

Los entrevistados destacan como limitación el no haber podido desarrollar aprendizajes prácticos tan necesarios para su futuro ejercicio profesional.

Pero nada, toda la parte práctica no la estamos pudiendo hacer, y todas las materias son teóricas y prácticas, entonces es como que nos está faltando la mitad de cada materia que bueno, vamos a tener que ver el modo de recuperarla en cuanto volvamos. (E_HUM_28)

Eso es cien por ciento negativo, porque muchos sentimos que realizando un práctico en un laboratorio es cuando uno más aprende, metiendo mano digamos y no tener esa herramienta la verdad es que molesta en todo sentido, eso no es bueno para nada y no hay algo que lo reemplace. (E_ING_21)

La tecnología recrea y reorganiza el espacio aula, pero el territorio dejó de ser el laboratorio, el campo experimental, el hospital, las escuelas, los barrios, por citar solo algunos espacios. Esto condiciona y reestructura también las prácticas y las experiencias y supone re-encauzar, reducir, re-planificar porque no todo lo que se hace en el territorio amplio puede hacerse en el territorio hogar. En términos de Bernstein (1994) habría una clasificación fuerte o aislamiento entre contenidos teóricos y prácticos lo que nos habla de un currículum desarticulado y una formación profesional debilitada.

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Solivellas

Los cambios en las formas de evaluación

De acuerdo a los entrevistados, cambian los modos de evaluación, en especial a partir de la búsqueda de estrategias que eviten la copia de los textos o entre compañeros.

Es como más fluido o sea que el examen ni lo sentimos (...) es más un proceso de retroalimentación que en realidad es lo que debería ser (...) nos pasó, por ejemplo, el viernes pasado rendimos y no sabíamos que estábamos rindiendo, entonces fue como un ping pong de preguntas y cuando una de mis compañeras preguntó, "bueno profe y el parcial cómo es", nos dice: "ya lo acaban de rendir, la semana que viene les paso las notas". Entonces fue como que ni lo sentiste, que era una charla de WhatsApp entre alumnos y profes. (E_HUM_34)

Te quería contar que yo tuve un parcial donde el profesor nos envió a través de classroom y empezaba a las 2 de la tarde y lo teníamos que entregar a las 6, por cómo era el parcial, no nos podíamos copiar. Yo fue el parcial que mejor la pasé por una cuestión de que podía ir a pensar, tenía todo el contenido frente mío y había que resolver casos. (E_HUM_32)

Las notas dejaron de ser numéricas, ahora son "aprobado" o te lo devuelven para poder corregirlo. Las evaluaciones dejaron de ser parciales y pasaron a ser trabajos prácticos. Lo importante para ellos es el seguimiento de las clases, la participación, etc. (E_ING_22)

En la evaluación se me complicó entenderla al principio porque no estaba acostumbrada a eso, por ejemplo nos tomaron con rúbricas, nosotros no estábamos acostumbrados a eso en la universidad, no se rinde con rúbrica generalmente. (E_HUM_34)

La pandemia reabre la discusión acerca del sentido de la evaluación. Evaluar el recuerdo de información pierde valor cuando ella puede estar a mano y no lo podemos controlar; emerge, así, la necesidad de evaluar procesos de comprensión, síntesis, reorganización de la información, discusión; en fin, evaluar el uso del conocimiento para pensar y actuar y no la repetición de la información.

La evaluación parece centrarse más en procesos que en resultados, privilegiando la evaluación formativa sobre la acreditación que se posterga para instancias de exámenes finales.

En este sentido, Roig y Lipsman (2015) retoman a Litwin para pensar cuáles serían las buenas prácticas en evaluación y puntualizan a aquéllas que fueran sin sorpresa, valoradas de forma integral y enmarcadas en situaciones naturales de enseñanza, en donde los desafíos cognitivos no son para calificar sino que se reconocen como parte de la vida cotidiana del aula.

Sin embargo, para algunos estudiantes esto sería indicativo de mayor flexibilidad y menos exigencia.

Se da algo que quizás algunos como que nos ponemos contentos en el momento, reflexionando te das cuenta que no, en el sentido que las materias quizás flexibilizan en el mal sentido, y los contenidos y los criterios son menos rigurosos y terminas aprendiendo menos. (E_HUM_27)

Cabe profundizar, con otros estudios, acerca de las concepciones sobre evaluación y aprendizaje que subyacen a tales valoraciones de los estudiantes así como en las consecuencias de las prácticas evaluativas emergentes.

Empatía y flexibilidad de los profesores

Los estudiantes advierten en los profesores actitudes y disposiciones favorables para enseñar, comprensión mutua, confianza en ellos, flexibilidad y adaptabilidad ante lo nuevo y empatía.

Bueno, sobre todo creo que es el entender que todos estábamos pasando por un momento muy extraño, donde es fundamental lo humano, el hablar, el seguir en el contacto que siempre tenemos en el día a día, creo que eso fue fundamental, sobre todo teniendo en cuenta que eran profes que no conocíamos, que nunca habíamos interactuado. (E_HUM_30)

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Solivellas

En cuanto a actitudes, la verdad que todos los profes nos dan mucha confianza a la hora de presentar las dudas que tenemos y de resolvernos los problemas, siempre se muestran muy predispuestos a re explicar los temas si hace falta, y nada, yo creo que bueno, a ellos también les debe costar esta situación. (E_HUM_28)

Tenemos grupos de WhatsApp con los profes y entonces por medio de estos grupos de WhatsApp nosotros nos vamos informando y nos vamos tirando disparadores. A lo mejor 11 de la noche pintó hablar de un tema sobre la materia y había mucho intercambio. Por lo general en nuestro caso, nuestros profesores siempre fueron flexibles, estuvieron predispuestos y nos dieron lugares, como el WhatsApp, sus mensajes privados, Classroom y Gmail y ahí nos sacábamos las dudas, clases de consulta. (E_HUM_32)

En un sentido similar a los testimonios de los estudiantes, Berra (2005), analiza la educación virtual en relación al rol docente y manifiesta que una consecuencia directa de estos procesos de intercambios que son multidireccionales e interactivos implica una reformulación, en la que el perfil del profesor no se asemeja al de un conductor de una clase magistral, sino al de un guía o mediador pedagógico.

La empatía. A ellos esta situación también los agarró desprevenidos, y eso fue nuevo para todos, y encontrarse con docentes que están dispuestos a cambiar su forma de dar clases o de evaluar es muy valorable. (E_AYV_2)

Las voces de los estudiantes dan cuenta del compromiso docente no sólo para asegurar la continuidad de los procesos educativos en un contexto adverso sino también para modificar sus prácticas, en especial en los aspectos socio-afectivos. Los testimonios también interpelan a reflexionar acerca de las consecuencias de estas interacciones sin regulaciones temporales en las condiciones de trabajo docente.

Autonomía en los aprendizajes

Las nuevas modalidades imprimen también ritmos nuevos y variados, moldean una relación diferente con las oportunidades de aprendizaje donde hay, al menos en este aspecto, fácil disponibi-

lidad y conveniencia, pero también un ritmo y un flujo más continuos, que permiten “entrar” y “salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado (Burbules, 2014).

Si vos ya tenés clases grabadas, o los profes te dan ese material grabado, lo podés re escuchar cuando quieras, no necesariamente en el tiempo que deberías tener clases. Eso lo veo positivo. (E_HUM_30)

Al hacer videos de YouTube (...) el profesor lo realiza cuando quiere, el chico (...) lo ve cuando él quiere. Como que se adapta a los tiempos y rompe con el esquema de lunes a las 8:00 de la mañana hasta las 12, desde las 2 de la tarde hasta las 8:00 de la tarde, rompe con ese esquema y lo hace más flexible. (E_ECO_8)

También se valora la posibilidad de organizar los momentos para el estudio y demás actividades, para autorregular los aprendizajes, incluido, en algunos casos, una valoración respecto de mejor aprovechamiento de los tiempos de clases. En este sentido, los estudiantes manifiestan mayor posibilidad de aprendizaje autodidacta y autónomo:

Creo que la educación virtual implica ser más autodidacta y de organizarse uno con las rutinas de estudio, como que ahora la rutina depende más de uno y antes estaba organizado en conjunto con la universidad en cuanto a horarios. En la educación virtual, uno tiene que involucrarse más y comprometerse para generar sus propias rutinas y hay muchos distractores creo. (E_EXA_19)

Los estudiantes valoran las potencialidades de las TIC para promover la autonomía o autorregulación de sus aprendizajes, en especial en cuanto a los tiempos y los ritmos que demandan. Se quiebra la linealidad y simultaneidad en las secuencias, que se caracterizan ahora por la descentración, pluralidad y diversidad en los tiempos del aprender. No es el profesor el que tiene el control sobre el tiempo y orden del aprendizaje, sino las interacciones entre el estudiante y el contenido, lo que nos habla del debilitamiento del enmarcamiento del código curricular o pasaje del control al estudiante sobre el ritmo de la enseñanza, según Bernstein (1994).

Consideraciones finales

Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de impactos, en el sentido de huellas, cambios o reconfiguraciones en las relaciones entre sujetos, institución, tecnologías y contextos, en varias dimensiones.

En primer lugar, la enseñanza en el contexto de pandemia visibiliza y profundiza la relación entre las brechas en el acceso material a las tecnologías, en las condiciones hogareñas para el acceso y las brechas socio-económicas. La exclusión de la enseñanza presencial por riesgo o peligro (Mascareño & Carbajal, 2015) deviene en una inclusión a la ERE en la exclusión o inclusión estratificada (Ezcurra, 2019). Ello interpela más que nunca a pensar políticas que amplíen derechos, entre ellos la conectividad como derecho universal.

En segundo lugar, atendiendo a las interpretaciones y vivencias de los estudiantes, la educación que transcurre en el espacio doméstico durante la pandemia recorta el carácter público y comunitario de la universidad y del aula universitaria. Lo público es el lugar de la pluralidad, de actuación colectiva, de apoyo mutuo y espacio de comunicación entre los sujetos. Es el mundo de lo común que da pertenencia e identidad, el espacio de la reciprocidad y la mutualidad. Y esto se debilita cuando no hay presencialidad en tiempos de pandemia. Así, este estudio interpela a revalorizar el sentido de la universidad, de los afectos de las interacciones humanas y de la comunidad.

En tercer lugar, la empatía, las situaciones afectivas o emocionales en la relación pedagógica mediada por las tecnologías se valora como una condición relevante para el aprendizaje en tiempos de pandemia y, por lo tanto, como componente en la consecución del derecho a la educación. La pandemia ha modificado, también, las interacciones pedagógicas y las prácticas evaluativas, requiriéndose nuevos estudios que recojan las perspectivas de los docentes al respecto.

Pese a los límites de la ERE, no puede dejar de rescatarse el valor de la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendi-

zaje, lo que garantizó el derecho a la educación. La universidad es un nivel del sistema educativo clave para el derecho a la educación, ya que es el lugar de la formación crítica de los futuros profesionales del país y de construcción de ciudadanía. Pero, si bien son recurrentes las voces que dicen que “la educación virtual llegó para quedarse” así como la apuesta por modalidades “híbridas”, considerando las luces y sombras de lo que vivimos en estos tiempos, se requiere siempre sostener la idea de articular lo presencial y lo virtual, articulación entendida como una relación entre dos prácticas que se requieren mutuamente para dar movimiento a la educación y donde la identidad de cada una se modifica con el movimiento.

No es lo mismo la enseñanza virtual en tiempos “normales” donde puede combinarse con encuentros presenciales (donde el cuerpo y el espacio universitario como lazo social y como experiencia de lo común están en algún momento presentes), que la enseñanza remota de emergencia en contextos de aislamiento físico, que trastoca las coordenadas espacio temporales habituales y la experiencia de “habitar” la universidad.

Se requieren, entonces, nuevas categorías analíticas, construidas desde experiencias situadas y, por lo tanto, más investigación para dar cuenta de estos nuevos escenarios donde transcurre la virtualidad en contexto de crisis, teniendo siempre como situación objetivo y marco referencial una educación igualitaria y con justicia cognitiva y social.

Referencias

- Becerra, M. (2005). Cambio y continuidad: servicio público y educación superior en entornos virtuales. En J. Flores & M. Becerra (Comps.), *La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes* (pp. 25-44). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Solivellas

- Braslavsky, C. (1999). Los conceptos estelares de la agenda educativa en el cambio de siglo. En C. Braslavsky, *Re-haciendo escuelas. Un nuevo paradigma en la educación latinoamericana* (pp. 39-55). Buenos Aires: Santillana.
- Burbules, N. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Revista de Política Educativa*, 22(4). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898105>
- Burbules, N., & Callister, T. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-230). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Revista Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 21. Recuperado de [http://www.dwvalencia.com/claver/Documentos/exclusion\(robert_castel\).pdf](http://www.dwvalencia.com/claver/Documentos/exclusion(robert_castel).pdf)
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. M. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 53-70). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). *Declaración final*. Cartagena de Indias: IESALC-UNESCO.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). *Documento final*. Córdoba, Argentina: IESALC-UNESCO.
- Declaración de Praga (2003). *Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente*. Recuperado de <https://bit.ly/2LPm3pB>
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1945). París: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Del valle, D., & Montero, F. (2016). Introducción. En D. Del Valle, F. Montero & S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional* (pp. 19-34). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU-CLACSO. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>
- Espinoza Vergara, M. (1983). *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En A. M. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21-52). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- García Linera, A. (2015). *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*. La Paz: Vicepresidencia del Estado, Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.
- Garrido Gómez, A. (2012). Justicia social en la dialéctica inclusión/exclusión social. *Integra Educativa*, 5(2), 181-188. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales et al., *Enseñanza remota de emergencia. Textos para la discusión* (pp. 10-21). Recuperado de <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Kosik, K. (1965). *Dialéctica de lo concreto*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Lewkowicz, I. (11 de julio de 2002). Estos son los sujetos de la devastación. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-7505-2002-07-11.htm>
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., Pugliese, V., & Muñoz, D. (2020). La enseñanza como modalidad virtual en tiempos de covid19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 20(28), 1-13. Recuperado de <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1149>
- Mascareño, A., & Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista CEPAL*, 116, 131-146. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/38800/RVE116Mascareno_es.pdf
- Maxwell, J. (2018). *El diseño de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Morales, S. (2009). La apropiación de TIC: una perspectiva. En S. Morales & M. I. Loyola (Comps.), *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación* (pp. 121-132). Córdoba: Edición de las autoras.
- Paz, O. (1960). *Libertad bajo palabra*. Ciudad de Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed., versión 23.4 en línea). Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: IEC, CONADU.
- Rodríguez, M., Scavuzzo, J., Buthet, C., & Taborda, A. (2009). *Metodología integral de evaluación de proyectos sociales*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Rodríguez Ortiz, A. M., & Sosa Neira, E. A. (2018). Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 55, 110-127. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/999>

Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Solivellas

- Roig, H., & Lipsman, M. (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relectura a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista del IICE*, 37, 69-80. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3451/3185>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. Recuperado de https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_003
- Sandoval, L. (2019). La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual. *Virtualis*, 10(19), 1-19. Recuperado de <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/296>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós: Madrid.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 243-250). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria.
- Van Dijk, J. (2002). A framework for digital divide research. *The Electronic Journal of Communication*, 12(1/2). Recuperado de <https://research.utwente.nl/en/publications/a-framework-for-digital-divide-research>
- Vogliotti, A., Macchiarola, V., Muñoz, D., Pizzolitto, A. L., & Pugliese, V. (2020). Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigaciones que orientan políticas académicas. En P. Falcón (Comp.), *La universidad ante la crisis y la oportunidad*. (pp. 259-280). Córdoba: UNC.
- Zuñiga Céspedes, M., Rodríguez García, J., Vargas Ruiz, M., & Portilla Rodríguez, R. (2002). *Las TIC en Educación: Una metodología para valorar impacto social y condiciones de equidad* (Informe Técnico Interino). San José de Costa Rica: Fundación Omar Dengo, Departamento de Investigación. Recuperado de https://guia.oitcinterfor.org/sites/default/files/herramientas/Costa_Rica_Eval_impacto_TIC_Omar_Dengo.pdf