

Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia: resultados de una investigación

Graciela Krichesky*
Paula Pogré**
Karina Benchimol***
Nadina Poliak****
Ma. Belén Janjetic*****
Ana Vernengo*****
Tamara Marino*****
Gustavo Gómez*****

Resumen

En épocas de pandemia, las prácticas de enseñanza tuvieron que modificarse, adaptándose a los límites planteados por la no presencialidad. Todos los niveles de la educación formal, incluido el superior, tuvieron que implementar cambios que permitieran sostener las cursadas de las y los estudiantes. Nuestro equipo de investigación, hace años focaliza su mirada sobre los inicios de la vida universitaria, situación que implicó la introducción de cambios en el proyecto en curso desde inicios de 2019: “¿Cómo se vinculan el derecho a la educación superior y las prácticas académicas presentes en los primeros años de las carreras universitarias? El desafío de la producción colectiva de conocimiento sobre las buenas prácticas de enseñanza en la universidad”. Si bien se sostuvieron los objetivos iniciales y su objeto: las prácticas de enseñanza de materias iniciales del nivel superior, se incluyeron nuevos objetivos y una propuesta metodológica específica: se incorporaron entrevistas a docen-

* Doctora en Educación, Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). e-mail: gkriches@campus.ungs.edu.ar

** Doctora en Educación, Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). e-mail: ppogre@campus.ungs.edu.ar

*** Licenciada en Ciencias de la Educación, Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). e-mail: kbenchimol@campus.ungs.edu.ar

Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior

tes a cargo de materias iniciales en tres universidades nacionales y de dos institutos superiores del conurbano bonaerense, encuestas a las alumnas y los alumnos de los y las docentes entrevistados, análisis de las propuestas desarrolladas en los diferentes modos de enseñanza remota que las y los docentes voluntariamente pusieron a nuestra disposición, así como las diferentes decisiones institucionales para sostener la continuidad pedagógica. Este artículo presenta algunos avances del proceso de investigación, aún en curso.

Palabras clave: derecho a la educación superior, prácticas de enseñanza, pandemia, enseñanza remota

**** Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, docente regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). e-mail: npoliak@campus.ungs.edu.ar

***** Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). e-mail: mbjanjetic@campus.ungs.edu.ar

***** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Directora General de Pedagogía y Desarrollo Curricular de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). e-mail: avernengo@campus.ungs.edu.ar

***** Licenciada en Enseñanza de la Matemática por la Universidad Tecnológica Nacional (UTN-Regional Avellaneda). Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). e-mail: tmarino@campus.ungs.edu.ar

***** Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Profesor Investigador Adjunto del Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (IEC-UNTDF). e-mail: ggoomez@untdf.edu.ar

Disruptions and continuities in the teaching practices at college in a situation of pandemics: results of the research

Abstract

In periods of pandemics, the teaching practices had to be modified, adapting themselves to the limits raised by the virtual classes. The levels of formal education, including the higher or university level, had to set up changes that provide the students with the possibility to keep the attendance.

Our team of investigation has focused our research on the beginnings of university life for years; therefore we have developed the introduction of changes in the current project since 2019: "How are the right to reach Higher Education and the current academic practices connected at the beginning of the College Careers? The challenge of the collective production of knowledge about the good teaching practices at college. Even though the initial goals and their object were maintained: the teaching practices of the initial subjects (courses) of the High Level included new goals and a specific methodological proposal: interviews to professors in charge of the initial courses in three National Universities and two Training Colleges in the Buenos Aires suburb, the analysis of the teachers' proposals in the different ways of virtual teaching and the different institutional decisions carried on in order to sustain the pedagogical continuity. This paper shows some advances of the current research.

Keywords: transversality, the right to reach higher education, teaching practices, pandemic, virtual classes

Introducción

Desde hace algunos años nuestro equipo de investigación ha abordado, desde diferentes perspectivas, los inicios de la vida universitaria y en particular, las prácticas de enseñanza que tienen lugar durante este período en universidades e Institutos Superiores sitos en el Conurbano Bonaerense, territorio en el que también se inscribe la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), nuestra universidad. Durante la pandemia del COVID-19, los atípicos desafíos planteados por la no presencialidad de las clases produjeron modificaciones en esas prácticas las cuales tuvieron que adaptarse a un escenario inédito. Por tal motivo y, como parte de la investigación en curso que llevamos a cabo desde 2019¹ en la UNGS, decidimos abordar su estudio en este nuevo contexto. Así, incluimos, entre otros, los siguientes objetivos:

- Conocer qué transformaciones se han dado a la tarea pedagógica en condiciones de no presencialidad.
- Identificar, desde las perspectivas de docentes y estudiantes, qué características de las propuestas contribuyeron a garantizar el derecho de continuar aprendiendo en la educación superior en época de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

La (nueva) propuesta metodológica incluyó la realización de entrevistas a docentes a cargo de materias iniciales en tres universidades nacionales y de dos institutos superiores del conurbano bonaerense,² la elaboración y administración de encuestas a estudiantes de las y los docentes entrevistados, la recolección de propuestas desarrolladas en los diferentes modos de enseñanza remota que las y los docentes voluntariamente pusieron a nuestra disposición, así como el análisis de las diferentes decisiones institucionales para sostener la continuidad pedagógica. En total se realizaron 13 entrevistas —en forma sincrónica y remota— a

¹“¿Cómo se vinculan el derecho a la educación superior y las prácticas académicas presentes en los primeros años de las carreras universitarias? El desafío de la producción colectiva de conocimiento sobre las buenas prácticas de enseñanza en la universidad”

²ISFD N° 42, ISFT N° 199, UNGS, UNAJ y UNLa.

docentes y 163 estudiantes de materias iniciales que respondieron a la encuesta, de las cuales el 24 % pertenece a ISFD/ ISFT y 76% a universidades nacionales.³

A continuación presentamos algunos resultados de la indagación.⁴

Las habilitaciones y permisos regulatorios para garantizar la continuidad académica en la pandemia

Ante la urgencia de dar una respuesta a las actividades de formación en todos los niveles educativos debido a la pandemia fue necesaria la redacción de un conjunto de normas excepcionales que garantizase la continuidad académica. Frente al desconcierto de duración de la no presencialidad fue necesario brindar un marco jurídico que habilite y regule la actividad de enseñanza en las nuevas condiciones. Para el nivel universitario nos encontramos con normas emitidas por el Ministerio de Educación, por el Consejo Interuniversitario Nacional (en adelante CIN) y por las propias instituciones, que en forma escalonada, han ido habilitando formas alternativas para el desarrollo “normal” de la actividad educativa y los procedimientos de gestión académica.

Para el dictado de sus ofertas en una modalidad no presencial, las universidades aprobaron normativas para la gestión académica en condiciones excepcionales, como por ejemplo: asistencia de docentes y estudiantes, inscripciones, acreditación de las asignaturas, etc.

³Cabe señalar que las asignaturas de las universidades cuentan con una matrícula mayor.

⁴El análisis de la encuesta y sus conclusiones han sido desarrollados en la ponencia “*Enseñar y aprender en situación de pandemia. Voces de los estudiantes de las materias iniciales en el nivel superior*”, presentada en el Congreso Internacional Ingresos e ingresantes a la universidad”, organizado por la Sede Atlántica de la UNRN en febrero de 2021. Actualmente el equipo continúa el proceso de análisis de resultados.

Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior

Presentamos a continuación una tabla con las normas aprobadas.

Originada por:	Tipo de Norma	Tema
Ministerio de Educación de la Nación	Resolución N° 82-20 Fecha 06/03/2020	- Obliga a la Instituciones desarrollar el calendario académico - Insta a justificar las inasistencias de estudiantes y personal - Recomienda la adopción de medidas preventivas en los establecimientos conforme lo establezcan las autoridades sanitarias
Ministerio de Justicia y derechos humanos, Presidencia	Decreto de necesidad y Urgencia 260-20 Fecha: 12/03/20	- El Ministerio de Educación establecerá las condiciones en que se desarrollará la escolaridad respecto de los establecimientos públicos y privados de todos los niveles durante la emergencia.
Ministerio de Educación de la Nación	Resolución N° 103-20 Fecha 12/03/2020	- Aprueba la forma de actuación de las instituciones educativas frente a casos confirmados, casos sospechosos de estudiantes y docente de aula y otros casos sospechosos
Ministerio de Educación de la Nación	Resolución N° 104-20 Fecha 14/03/2020	Recomienda que se adecuen las condiciones en que se desarrolla la actividad presencial: a) Garantizar el calendario académico b) Dictado de los contenidos mínimos de las asignaturas c) Implementar modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital; d) la disminución de grupos o clases
Consejo Interuniversitario Nacional	Resolución CE N° 1130-20 14/05/20	Aprueba el documento: "Algunas cuestiones normativas relacionadas con las decisiones sobre validez, evaluación, acreditación y dictado de las carreras nacionales durante el periodo de emergencia sanitaria"

En atención a la nueva realidad, cada institución universitaria, y de acuerdo a sus capacidades institucionales, organizó la entrega de materiales de estudio, fortaleció la comunicación acerca del acceso a repositorios y bibliotecas virtuales, otorgó becas de ayuda a estudiantes para la compra de materiales de estudio, reprogramó el calendario académico y aprobó normativas internas que permitirían realizar la gestión académica vinculada con los procesos de inscripciones, emisión de actas de exámenes, por una parte y por otra, fortaleció el sistema de educación a distancia a través de la generación de distintos dispositivos, creación de aulas virtuales, tutoriales a docentes y estudiantes sobre el uso de las plataformas virtuales y asesoramiento a las y los docentes sobre el diseño de materiales y recursos para la enseñanza en línea. Respecto de los institutos de formación docente y de formación técnica, en el caso

de la provincia de Buenos Aires se dictaron normativas generales que cada institución adoptó de acuerdo a sus posibilidades.

Interrupciones, adaptaciones, recreaciones y creaciones en las propuestas pedagógicas ante el nuevo escenario

Las prácticas sociales “son modos de hacer colectivos, frecuentes y repetitivos” (Crosta, 2006, p. 10). Las clases, como prácticas sociales, tuvieron una ruptura a partir del momento en el que no pudieron continuar en los mismos espacios, ni tiempos, ni con la misma interacción presencial. Las palabras de los y las docentes de las diferentes instituciones entran en sintonía, cada uno con sus especificidades de cara a la pandemia. Para quienes tuvieron que estar frente a una materia con ingresantes, la percepción de la situación fue la misma: “En pandemia, la mayor parte de las premisas estaban rotas” (Docente, UNGS).

En las entrevistas realizadas a las y los docentes, un rasgo sobresaliente es la centralidad que ocupa la preocupación por el armado de un dispositivo (nuevo) que permita enseñar durante la etapa de no presencialidad. Es así como prácticas de enseñanza que se sostuvieron a lo largo del tiempo como verdaderas *costumbres didácticas* (Astolfi, 2000), prácticas instaladas como “el modo en que se realizan las cosas” aún a pesar de que había evidencias de que su funcionamiento no era óptimo, comienzan a ser desnaturalizadas, develadas, a partir de la interrupción.

En la presencialidad eran muchos por comisión y en el aula no se escuchaba nada. Antes parecía que con ir a clase era suficiente, era muy difícil trabajar en prácticos con 100 estudiantes...El aula “no te daba”...La mitad se iba en la 2da parte de la clase, en el práctico. Era muy difícil hacer el práctico (...). Ahora están proponiendo ejercicios semanales con nota. Al principio se quejaron. Los materiales se suben al día siguiente de la clase y tienen una semana para leer y hacer las tareas...eso los ordenó mucho. (Docente, UNLa)

Es así como la propuesta didáctica, que no había sido objeto de análisis desde la mayoría de las materias iniciales, y cuyo formato instalado a menudo reproducía ciertas tradiciones de la en-

señanza en el nivel superior (Davini, 2008; Steiman, 2018), cobra en esta situación un lugar central en la reflexión.

Recuperamos por su relevancia para este análisis el concepto de *interrupción* (Remedi, 2004), que refiere a ubicarse entre dos momentos, entre un antes y un después, o estar “en medio de dos lugares” o “en medio de dos posiciones”. La interrupción detiene el orden de las cosas existentes. De acuerdo con Frigerio (2004) es un “no” que reorienta las acciones, que inhabilita, que desautoriza ciertas prácticas. Interrumpe la repetición, o la aplicación incuestionable de una norma. En el caso de las clases, la ruptura fue generada por una situación inédita y por la consecuente necesidad de seguir con el dictado de las materias, de sostener las cursadas que habían comenzado en forma presencial unas semanas antes. La investigación muestra que la totalidad de las instituciones a las que pertenece la población entrevistada llevó adelante procesos de reformulación de manera inmediata, es decir, no se suspendieron las clases. Aquello que relatan las y los docentes puede leerse como un corte en el devenir de las clases presenciales que hacía solo instantes transcurría en otros tiempos y espacios, conformando prácticas instituidas y construidas en el entramado de la cultura institucional, con las tradiciones de cada universidad, de las historias de sus docentes, de las trayectorias de los y las estudiantes. Interrumpe un nuevo escenario, donde se vuelve urgente construir propuestas que se adecuen a la nueva realidad.

Este momento de ruptura, puede ser una ocasión de ver y verse, habilitar los cambios en la tarea consolidada, innovar las prácticas si las involucradas e involucrados pasan por un proceso de problematización y autonomización que llegue a ser un trabajo de aprendizaje colectivo (Gatti, 2007).

¿Cambiaron las prácticas universitarias a partir de este momento? ¿Cómo fueron los cambios?

Las y los docentes refieren su preocupación a partir del cese de las condiciones de cotidianeidad en las que se llevaban a cabo sus propuestas de enseñanza y relatan que se vieron impelidos a

asumir otro protagonismo, otra postura corporal, otra presencialidad, otra responsabilidad a partir de una situación disruptiva que, sin duda, alteró, conmovió, desreguló, desestabilizó su presente y el de las y los estudiantes, sus familias y comunidades.

En este pasaje de la educación presencial a la modalidad remota hubo “adaptaciones” “recreaciones” y “creaciones”. Los entrevistados y las entrevistadas coinciden en que, en un primer momento, priorizaron la comunicación escrita y luego comenzaron de a poco a animarse a realizar videos. En algunos casos resaltan que se produjeron cambios importantes y favorables cuando incorporaron los encuentros sincrónicos a la enseñanza, si bien sabían que para sostenerlos se requería un mínimo de conectividad por parte de los y las estudiantes.

Lo sincrónico y lo asincrónico en las propuestas

En los cambios relatados por los y las docentes, relevamos un primer momento donde hubo una prevalencia de intercambios asincrónicos entre estudiantes y docentes. Se buscó dar continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a las posibilidades de los estudiantes, puesto que no había certezas de que contarán con buena conectividad o con los recursos para participar en clases sincrónicas a través de plataformas online. Luego, avanzando en el semestre, en algunas materias se empezaron a incluir instancias sincrónicas, en algunos casos demandadas por los estudiantes, quizás en búsqueda de incrementar instancias de interacción necesarias para la enseñanza y el aprendizaje. Así, las entrevistas dan cuenta de que en los primeros tiempos las propuestas tomaron una modalidad mixta entre lo sincrónico y asincrónico, reforzando esta última instancia con materiales y recursos para que las y los estudiantes administraran el trabajo de acuerdo a sus posibilidades. Sólo en un caso, la propuesta fue totalmente asincrónica.

Los recursos empleados en las materias iniciales fueron diversos: materiales de estudio y foros en un aula virtual o en un grupo de Facebook, mensajes vía correo electrónico con consignas de

trabajo, textos y videos explicativos. Algunos profesores y profesoras plantearon que decidieron duplicar o triplicar los canales para una misma comunicación: lo que escribían en el aula virtual, también lo mandaban por whatsapp y/o lo ponían en Facebook.

Las clases sincrónicas “tipo teóricas” se grabaron y se pusieron a disposición. En relación con lo sincrónico hubo clases teóricas por zoom “con cámara apagada y audio encendido”, transmisiones en vivo por YouTube con posibilidad de intercambiar, clase práctica por zoom, ya sea en grupo total como en pequeños grupos, trabajando en distintas salas. En algunos casos también se armaron grupos de whatsapp. En todas las propuestas, cualquiera sea su modalidad, se encuentra implícita la figura de un/a estudiante ingresante con cierta autonomía y con la capacidad de aprender a usar las diversas plataformas y recursos virtuales —mediante tutoriales facilitados por la institución— y de administrar sus tiempos y recursos de aprendizaje. El contacto con la institución y con las y los docentes se realizó a través de un aula virtual, de un correo o de un video. A estas y estos ingresantes del primer año de pandemia se les suma, a la novedad de iniciarse en una universidad o instituto superior desconocidos, lo inédito de la modalidad virtual de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué no se pudo sustituir de la presencialidad?

En la enseñanza gestionada con gran peso en el contacto asincrónico, las y los docentes manifestaron que no pudieron realizar seguimientos adecuados al proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, pudimos identificar que en la segunda mitad del año hubo una mayor atención dirigida a garantizar instancias de tipo sincrónicas.

Trabajamos muchísimo sobre la metodología de trabajo que iba a ser sincrónica. Eso también fue lo que se debatió y se decidió así. La materia en sí misma no está pensada a priori para trabajar por zoom o por meet. Pensamos que era muy difícil garantizar que seis mil y pico o siete mil estudiantes iban a poder sostener un horario fijo de cursada virtual. Entonces la propuesta en nuestra materia se tornó plenamente asincrónica (...) fuimos también incorporando a mediados del cuatrimestre pasado y

Graciela Krichesky et al.

ya este cuatrimestre de entrada incorporamos una herramienta que son lo que llamamos "los vivos de P. H. A." que es una clase por facebooklive. Que es una exposición de una hora con dos colegas y una coordinadora del equipo de virtuales que hace de moderador. (Docente, UNAJ)

Algunas y algunos docentes afirman que, sin un contacto del tipo sincrónico por zoom o meet, con la posibilidad de tener un intercambio en pequeños grupos, el seguimiento se dificulta:

Es muy difícil hacer ese seguimiento, que uno en clase hasta lo hace viéndoles las caras. Yo creo que lo que más nos desorienta de la cámara apagada es no verles la cara de no entiendo. (Docente, UNGS)

Las mayores dificultades que encontraron las profesoras y los profesores al momento de pasar a la forma remota y durante ese primer cuatrimestre se refieren a no poder "ver cara a cara" a los estudiantes. Las instancias de interacción, tan necesarias para que los procesos de enseñanza tengan lugar, ocurren poco, o no ocurren:

La mayor incertidumbre es con los que no están presentes en lo sincrónico, que no hay conexión directa, pero que aparecen en el TP o en la evaluación, y ¿cómo llegó? Esa es la mayor incógnita. Están pero no están. Algunos profes toman lista para seguir a los que se conectan. (Docente, UNGS)

El no tener el contacto directo, me cuesta mucho pensar cómo ayudarlo. Lo no sincrónico, no ayuda: porque están haciendo un ejercicio, les surge una duda, la escriben en el foro y suponte que yo lo veo al otro día. Busco material, le doy una respuesta y capaz esa respuesta la ve el alumno a la semana. Y capaz ya ni se acuerda de qué me pregunto. (Docente, UNAJ)

Aunque suene a obviedad, el "cara a cara" no se logra en la virtualidad. ¿Pero acaso no es un supuesto que estar en el mismo espacio garantiza o permite en todos los casos tener evidencias de los aprendizajes de los alumnos para enriquecer la enseñanza? No obstante, para algunos docentes, la virtualidad permitió hacer un mejor seguimiento de los y las estudiantes, en comparación con las aulas masivas de más de cien estudiantes:

Siempre todos los años les daba programa con un cuadrito de semana a semana de cuál era el tema, la lectura y los ejercicios. Y yo les decía, este cronograma es su biblia, pero en 130 era muy difícil quienes habían leído

Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior

y quienes no, (...) ahora dentro de todo, como este modo permitió como sostener un poco más el control sobre el aprendizaje. (Docente, UNLa)

De algún modo, esta docente interpela algunos límites y dificultades que se plantean en la presencialidad con aulas masivas, algo que es una cuestión esencial en las instancias de preguntarse qué están aprendiendo las y los estudiantes de aquello que se enseña, y en ese sentido valora la inclusión de instancias virtuales y la posibilidad de seguimiento que habilitan. En ese sentido, la instancia de trazabilidad posiblemente constituya un elemento clave para hacer un seguimiento personalizado de la evolución del aprendizaje de nuestros alumnos, ya que los dispositivos virtuales a menudo brindan la oportunidad de recuperar sus intervenciones, actividades y progreso.

Más allá de las imposibilidades de docentes y estudiantes para sostener todo el tiempo la sincronía del aula presencial, apareció al menos la duda: ¿será que esta sincronía contribuye al aprendizaje? ¿O será que sostiene la falsa ilusión de que «porque todas/os están allí todos/as están aprendiendo»? Esta pregunta, que interpeló la presión por la sincronía, difícilmente ha logrado interpelar a la escena cotidiana del aula presencial (...). No hay dudas de que la situación de presencialidad permite miradas, percepciones, gestos, climas que son sólo posibles en la proximidad. Pero también sabemos que en tanto el aprendizaje es un proceso complejo e interno, la presencialidad simultánea y el registro de gestualidades no es suficiente para saber qué es lo que los/as estudiantes están aprendiendo. Para hacer visible el pensamiento y la comprensión hay que generar propuestas, desempeños que lo hagan visible, para nosotras/os los/as docentes y para las/os propios/as estudiantes. (...). Este es un desafío siempre en las aulas, y sin dudas complejo de sostener en la no presencialidad. (Pogré, 2020, p. 51)

Por otro lado, la mirada de los profesores y las profesoras también habla de una dificultad en las y los estudiantes que cursan materias iniciales para entender los mecanismos y modos de manejarse en la institución, que ahora es “virtual”:

Tenemos estudiantes que hicieron el programa de acceso virtual y nunca tuvieron un tránsito por el campus físico, entonces, por ejemplo, yo me la pasé todo septiembre respondiendo mensajes que me llegaban al mail o al mensaje de Moodle de pibes que no tenían idea de en qué

comisión estaban porque no sabían leer la inscripción en el SIU. (Docente, UNGS)

Estas dificultades ocurren también en la presencialidad, pero la posibilidad de preguntar a alguien en el pasillo o de ir a bedelía (u oficina de alumnos, según la institución) a consultar, en esta situación no es posible. En ese orden, también se dificultó el encuentro y el acompañamiento mutuo entre estudiantes. Más del 50% de las y los estudiantes de la muestra estudiaron solos. Es posible inferir que esto está relacionado con las condiciones de la pandemia, sumadas a la de ser ingresante.

Sin duda, la vitalidad o riqueza de la vida universitaria se extiende mucho más allá del “meet” o del “zoom” o de los intercambios vía foros.

El pasaje desde una situación inicial de incertidumbre y alienación al logro de una afiliación institucional e intelectual (Coulon, 2008) “guarda relación con haber podido sortear la dimensión de desconocimiento que la institución universitaria representa para el ingresante y con sentirse reconocidos por otros en ese nuevo espacio simbólico” (Pierella, 2014, p. 53).

¿Cómo incide en este pasaje la situación inédita que estamos viviendo? ¿Cómo la modalidad virtual incide en los procesos de afiliación institucional e intelectual? ¿Cómo se da ese sentirse reconocidos por otros, en especial por sus docentes, pero también por sus pares?

Las propuestas pedagógicas y la dimensión temporal

En la enseñanza hubo que tomar en cuenta que los tiempos de la vida en pandemia se alteraron (Malosetti Costa, 2020). Tanto docentes como estudiantes sintieron cómo sus tiempos domésticos, de trabajo, de estudio e inclusive los tiempos introspectivos han sido modificados con el contexto que nos atraviesa. Las clases no podían continuar como si la pandemia con todas sus implicancias no estuviera sucediendo. Algunos de los cambios que nombran las profesoras y los profesores tienen que ver con la dimensión temporal: básicamente hubo que realizar ajustes o modificaciones en

Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior

la enseñanza, recortes de contenidos, destinar más tiempo para la enseñanza de cada tema, etc. Los tiempos de la clase remota no son los mismos que en la presencialidad:

Se planteó que por cada clase, se duplique la clase. Lo que trabajabas en una sola clase, se duplicó. (Docente, UNGS)

Por otro lado, al estar en espacios remotos con poco conocimiento de cómo los y las estudiantes viven sus tiempos de las clases sincrónicas o asincrónicas, también resulta en desconocimiento.

“El uso de Internet como herramienta mediadora de los procesos educativos separa los espacios y los tiempos de actores y actoras. El tiempo de los otros es un tiempo desconocido, no siempre valorado, un tiempo lejano, aunque sea simultáneo” (Méndez, 2010, p. 148).

En la enseñanza, el saber se suele distribuir en el tiempo a través de una correspondencia entre parcelas de tal modo que a cada parcela de saber corresponde a una parcela de tiempo (Lerner, 2002), donde se plantean pocas posibilidades de retroceso, recursividad o estancamiento (Gaete Vergara, 2015). La pandemia condujo a repensar esa distribución de los saberes en el tiempo y también planteó la necesidad de reorganizar la relación entre saberes y tiempos. Por ejemplo, las grabaciones de las clases permitieron que las y los estudiantes pudieran ver las clases varias veces, y volver sobre lo enseñado:

En el tema de los videos (...) tienen tres veces más visitas que la cantidad de estudiantes, con lo cual se ve que ellos los vuelven a ver. (Docente, UNLa)

Se planteó así como un modo de poder “volver el tiempo atrás” y recurrir a la clase o algunos momentos de ésta. Estos fueron efectos beneficiosos no planificados en las propuestas, sino consecuencias de estas.

Lo vincular, en un primer plano: El trabajo colaborativo del equipo docente, el acompañamiento a los estudiantes

Tizio (2001) refiere al vínculo educativo, señalando que en él intervienen quien educa, el sujeto que aprende y el saber, y las nuevas relaciones y transformaciones que se van gestando en lo particular de esa relación. ¿Pero cómo se construye el vínculo con las y los estudiantes en la no presencialidad?

Cuando estás en el aula se genera otro vínculo, hay más intercambio. Ahora me pasa que con los estudiantes ingresantes hay una distancia etaria muy importante. Ellos tienen 18 años y yo tengo 40 y me crié en los 90; es una generación muy distinta. Esa diferencia en la presencialidad es distinta: en el aula puedes hacer chistes, joder, hablar sobre eso y reírte. (...) generarás un tipo de confianza que ahora es imposible. Hay lazos, vínculos, redes que sólo se construyen en el aula. (Docente, UNGS)

Pareciera que si bien no son la solución, las clases sincrónicas pueden habilitar intercambios que de otra manera no serían posibles. También el trabajo en equipo con otros docentes dio lugar a la generación de lazos que habilitan el “pensar juntos”. Las entrevistadas y los entrevistados refieren, prácticamente todas y todos, a la importancia del trabajo con sus pares docentes para pensar los dispositivos, evaluarlos, volver a proponerlos con cambios, etc., habilitando así espacios para la interrupción del devenir de la tarea que ya no era posible continuar y a la construcción de nuevas propuestas. Reunirse semanalmente, sentirse acompañados, resultó fundamental:

Las primeras dos semanas la pasé muy mal, no tenía ganas de nada, de levantarme, y me fui contactando con mis compañeros y se fueron armando grupos de trabajo y trabajamos en forma articulada, armamos equipo. (Docente, UNLa)

Yo rescato los micro grupos de trabajo entre compañeros, eso fue súper valioso, desde lo emocional, desde la contención. Creo que la virtualidad como apoyo de lo presencial puede ser interesante para complementar esto. (Docente, UNAJ)

Respecto del acompañamiento a los estudiantes, el whatsapp parece haber cumplido una función importante en algunas mate-

Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior

rias. Una docente resalta que, en el análisis de cuántos llegaron a finalizar la cursada, lo que influyó no fue tanto el perfil socioeconómico ni la edad del estudiante, sino el grupo de whatsapp organizado desde la cátedra y coordinado por un integrante del equipo docente: quienes participaron de estos grupos, terminaron casi todos la cursada:

Lo que hicimos este año, separamos en subgrupos, a cada JTP le adjudicamos subgrupos y armamos whatsapp de cada uno para que ellos se sostengan, y fue increíble que, cuando cruzamos quienes habían sobrevivido el primer cuatrimestre, hubo grupos que de esos 10 o 12, terminaron 4, y de otros terminaron los 12. Realmente fue el acompañamiento de la docente. (Docente. UNLa)

Es decir, que el uso de whatsapp se utilizó como una vía de comunicación, pero también como un modo de acompañamiento para sostener el vínculo y la cursada, como una estrategia de retención.

La virtualidad y las tareas académicas: la dificultad no sólo reside en los dispositivos y/o en la falta de conectividad

En varios análisis recientes sobre la educación en pandemia, se pone el acento en los dispositivos y en la conectividad, aspectos centrales para esta dinámica de la distancia y la virtualidad, pero para los y las docentes, éstos no eran los únicos ejes de preocupación:

Lo que hicimos este año, separamos en subgrupos, a cada JTP le adjudicamos subgrupos y armamos whatsapp de cada uno para que ellos se sostengan, y fue increíble que, cuando cruzamos quienes habían sobrevivido el primer cuatrimestre, hubo grupos que de esos 10 o 12, terminaron 4, y de otros terminaron los 12. Realmente fue el acompañamiento de la docente. (Docente. UNLa)

La dificultad no reside sólo en el dispositivo sino también en las tareas académicas. En la presencialidad las y los docentes proponían y acompañaban su realización en la clase. En la virtualidad se propusieron esas mismas tareas pero sin tener en claro cómo guiar su realización. Esta complejidad no estaba centrada en la

adaptación a los dispositivos y a los recursos virtuales sino en cómo lograr que, desde estos recursos, se faciliten aprendizajes. Esta dificultad planteada por las y los docentes, fue registrada por los y las estudiantes, aunque quizás no en los mismos términos. Si bien la mayoría (un 88%) opinó que las propuestas de las y los docentes fueron entre claras y muy claras, y muchas y muchos plantearon no haber tenido dificultades, señalaron como difícil: a) las condiciones de la virtualidad en la cursada, y b) la comprensión de los conceptos. A su vez, entre quienes plantean dificultades en la comprensión, es posible analizar que algunas y algunos entienden que la dificultad estuvo en la propuesta pedagógica mientras que para otros y otras se trató de una dificultad personal, nuevo vocabulario, dificultad para comprender los textos o relacionar conceptos entre sí. Algunos estudiantes mencionan la dificultad de recordar algunos contenidos que reúnen una mayor complejidad en su abordaje a la que tenían en la escuela secundaria y a la mayor precisión conceptual que se exige en el nivel superior:

En muchas ocasiones se maneja un vocabulario avanzado como es de esperar y entender que es una materia que requiere tiempo para poder crear y aplicar lo visto en ella. (Estudiante de materia inicial)⁵

La mayor exigencia ya fue planteada por Carlino (2003) en relación con la comprensión de los textos científicos que requiere de conocimientos de las líneas de pensamiento y de las discusiones internas de cada campo de estudios que subyace al texto escrito. Para realizar esta tarea la no presencialidad no ha colaborado, ya que en la presencialidad volver explícito lo subyacente se realiza a través del intercambio en clase y en la virtualidad esa dinámica se pierde:

El contenido, el modo virtual, al no tener la clase presencial me resultó muy difícil apropiarme del vocabulario y los conocimientos necesarios para realizar las actividades. (Estudiante de materia inicial)

⁵Las encuestas fueron anónimas y se realizaron a estudiantes de las materias iniciales de todas las instituciones incluidas en la muestra.

Las evaluaciones en la no presencialidad: inquietudes y estrategias

El nuevo escenario también ha planteado modificaciones respecto de las propuestas de evaluación de las materias iniciales. Si bien la mayor parte de las instituciones modificaron sus regímenes de evaluación sobre estas normas a su vez las diferentes asignaturas realizaron cambios. La no presencialidad desencadena nuevas inquietudes en los docentes: les preocupa si en esas instancias las y los estudiantes se copian o no, o si las tareas entregadas las hicieron ellas y ellos. Las formas de evaluación usuales, en épocas de no presencialidad parecen no servir y muestran sus límites, las y los estudiantes tienen ahora a disposición los textos y la posibilidad de comunicarse entre ellas y ellos durante las instancias de evaluación, lo que obliga a generar nuevas estrategias.

Este contexto sin duda tensiona la idea “tradicional” de que hay que responder una evaluación en un tiempo acotado en horas, y que las respuestas deben reproducir lo que está escrito en los textos, apelando principalmente a la memoria. Una docente lo expresa con claridad:

No estamos preparados para evaluar en la no presencialidad. Todo lo que hacemos tiene que ver con la memoria. No estamos preparados no para hacer ni para corregir evaluaciones de un estudiante que está en su casa con su computadora, con su celular abiertos (...). Evaluar en este contexto es lo peor para mí (...) lo más complicado es el criterio de justicia en la evaluación, porque son estudiantes de primer año, si cortan y pegan no los podés sancionar porque es lo que han hecho toda su vida, entonces generar criterios de justicia ha sido el desafío más grande. (Docente, UNLa)

En la búsqueda de dispositivos de evaluación que sean factibles de aplicar en materias masivas, pero a la vez permitan un contacto con cada estudiante, una coordinadora de una asignatura menciona que la materia pasó de ser promocionable a tener examen final con una primera parte escrita y, luego, una entrevista oral. Para el escrito, los y las estudiantes tenían que resolver ejercicios y hacer cálculos a partir de completar números de la consigna con los últimos dígitos del DNI para que, si bien los enunciados eran iguales, los cálculos a realizar no lo fueran. Con esta

modalidad de examen, la parte escrita se realizaba a través de un formulario de Moodle —en un tiempo limitado de 4 horas—, y aquellas y aquellos que aprobaban el escrito, pasaban a una parte oral para explicar algunos de los desarrollos realizados en el escrito. Toda esta complejidad en el armado se vincula a la necesidad de organizar un mecanismo de control, para impedir la copia entre compañeras y compañeros.

Algunos docentes refieren con preocupación que hay estudiantes que si bien no han presenciado las instancias sincrónicas y no han mantenido contacto fluido, entregaron los trabajos prácticos y participaron en las evaluaciones:

La mayor incertidumbre es qué pasa con estos estudiantes que no están presentes en el contacto sincrónico, con los cuales, entonces, no hay ningún tipo de interacción directa, y que por ahí después aparecen con trabajos prácticos, se presentan a las evaluaciones. (Docente, UNGS)

Pareciera que el estar presente en la clase y que un docente las y los conozca, al menos por sus caras, es lo que habilita para que se las y los considere estudiantes de la materia, autorizados para rendir los exámenes. En la no presencialidad, la pérdida de este contacto (aunque sólo sea visual) genera incertidumbre y dudas en las profesoras y los profesores. El formato de la evaluación a través de medios virtuales es una cuestión relevante, y si no son considerados con una mirada pedagógica que ponga de relieve que lo importante es conocer qué es lo que las y los estudiantes aprendieron, también podrían resultar en barreras que contribuyan a una mayor exclusión.

Las condiciones laborales de las y los docentes en la no presencialidad

La pandemia desnudó que quienes trabajamos aún en las mismas instituciones tenemos condiciones de trabajo muy desiguales en nuestros hogares. El reto de pasar de la presencialidad a las diversas maneras de trabajo remoto puso a prueba a los Estados y ese desafío fue asumido, corporizado, por los y las docentes, a veces de manera solitaria, otras fortalecidos/as en el trabajo colaborativo con directivos/as y colegas. (Pogré, 2020, p. 46)

Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior

En algunas entrevistas, los y las docentes manifiestan una clara dificultad relacionada con las condiciones que tenían en sus hogares para poder sostener el trabajo. Una de las docentes entrevistadas, al ser coordinadora y docente responsable de la materia, lo plantea con claridad:

El gran problema era que teníamos muchos profes con tareas de cuidado de pibes chicos y adultos mayores, y resultaba muy difícil. (Docente, UNGS)

La pandemia alojó la tarea docente en el medio del living (o la “clase en pantuflas”, al decir de Dussel), es decir: el conjunto de las y los docentes tuvieron no sólo que buscar equipos y dispositivos para poder trabajar, sino que tuvieron que adaptar espacios de su vida privada para el trabajo, desde la búsqueda de un lugar apto para que se vea en la cámara hasta la necesidad concreta de no estar con hijos e hijas en la falda a la hora de dar la clase. Podemos aquí también realizar un corte de análisis en términos de una mirada de género, ya que las tareas de cuidado (entendiendo por éstas cuidado de niños, niñas o mayores) fue mencionado en las entrevistas por docentes mujeres. Seguramente este aspecto también afectó a las y los estudiantes, aunque en las encuestas no fue nombrado desde estas dimensiones de las tareas de cuidado:

En términos de las desigualdades sexogenéricas, la pandemia puso en foco prácticas y supuestos sociales que podríamos caracterizar como propias del patriarcado (...). En general, toda esta labor la llevan a cabo en forma paralela a las tareas del hogar y a la atención de sus propias familias. (Morgade, 2020, pp. 53-54)

Si bien esta última cita remite a una investigación que aborda los niveles obligatorios del sistema, donde la feminización del trabajo docente es mayor, el decir de nuestras entrevistadas nos habilita a extenderla al nivel superior.

Y cuando lleguemos a la post pandemia...

En este apartado nos detendremos en aquellas cuestiones que las y los docentes asumen como elementos que perdurarán cuando se retomen las clases en modalidad presencial.

En muchos casos, rescatan algunas propuestas que la virtualidad los impulsó a implementar, y planean conservarlas. Se trata de dispositivos o materiales concretos que antes no tenían y de algún modo se convierten en “reservorio” para el trabajo en cursadas futuras:

Yo conservaría todo. Voy a conservar mi canal de YouTube. Por ahí algún alumno faltó a la clase y le sirve como ayuda. También mantendría mi página web, que ahí suben sus TP. (...). Fue para mí un auto-aprendizaje. (Docente, ISFT N° 199)

Ahora hay mucho registro, me imagino una vuelta a la presencialidad con un aula virtual donde se vuelca este material, para el que no entendió, no fue, los que trabajan. (Docente, UNAJ)

El esfuerzo que les docentes hemos hecho para adaptarnos a la virtualidad y sostener en todos los niveles de la educación es admirable. La verdad que es impresionante, creo que es algo que va a dejar un impacto muy grande porque nos dejan un montón de herramientas que la vamos a seguir usando. Dos cosas rescatarían: incorporar herramientas, la utilización de audios de videos, de las herramientas de edición de audio y videos. (...) ciertas herramientas asincrónicas virtuales de trabajo es algo que va a quedar. (...) esto nos obligó a apretar a favor y bueno ahora estas herramientas van a quedar. (Docente, UNAJ)

En este sentido, para una minoría de las entrevistadas y entrevistados esta virtualidad remota les permitió no solo conservar o crear recursos para la enseñanza; sino mejorar la enseñanza en sí misma.

Reflexiones finales

La virtualidad implicó, para muchas y muchos docentes, la pérdida de ciertos sentidos ya construidos sobre su tarea, vinculados con la claridad y el confort del trabajo en la presencialidad, de saber cómo comunicarse, cómo explicar, cómo guiar, acompañar, recomendar, reflexionar y también cómo evaluar. Se volvió un desafío construir nuevos sentidos sobre la práctica docente, con nuevas formas y dinámicas.

Es complejo poder recorrer por completo el camino que han hecho tanto docentes como estudiantes frente a los cambios que

la pandemia trajo respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más complejo es hacerlo cuando aún estamos en este proceso que es crítico y cambiante. Gestionar los aprendizajes que se requieren para el inicio de la vida universitaria desde la virtualidad, o de forma remota, causó un descalabro. No era solamente sostener el dictado de una materia, sino poder dar ingreso a un nuevo trayecto educativo con códigos, lógicas y propuestas muy distintas y con una gran demanda de autonomía, a diferencia de los trayectos anteriores y sumado a esto, tener que realizarlo de modo muy vertiginoso, casi “de un día para otro”. Las entrevistadas y entrevistados, al momento de disponerse el confinamiento, trabajaban en cátedras o equipos de materias con un desarrollo muy dispar de la virtualización.

Como señalamos al inicio, para algunas profesoras y algunos profesores que se auto-identifican con una forma de transmisión más “tradicional”; las dificultades fueron muchas y afectaron sus sentimientos y percepción de sí mismos en tanto profesionales de la educación:

La pandemia agudizó las problemáticas que ya estaban. No me sentía preparado bajo ningún concepto. El aula es un lugar donde psicológicamente me siento seguro, me hace bien. **Y esa seguridad la perdí.** (Docente, UNGS)

En mis clases uso mucho el cuerpo, estoy siempre parado, los interpelo, les pregunto, trato de hacer el ida y vuelta. Con lo cual, para mí, en lo personal e individual, la verdad que la experiencia de las clases virtuales **este año ha sido espantoso** (...) rompe completamente con mi estilo de dar clases. (Docente, UNAJ)

No obstante, no todo ha sido dificultad o frustración en este escenario. También, desde la voz de las y los docentes, ha habido “logros” o frutos de esta virtualidad forzada, que se pudieron identificar con la cursada ya avanzada. La mayoría rescata los aprendizajes realizados durante este período y la posibilidad, en algunos casos, de mejorar los procesos de enseñanza:

Y ahora estamos mucho mejor, sabíamos desde el principio que era así, y no tuvimos que inventar nada sobre la marcha. Muchos docentes y

Graciela Krichesky et al.

estudiantes nos equipamos. Vimos que el problema no era (solo) la conectividad. (Docente, UNGS)

Aprendí a manejarme en forma virtual. Le tenía miedo al debate en whatsapp, por ejemplo. Me hizo crecer también. (Docente, ISFD N° 42)

Las y los estudiantes que respondieron a las encuestas —son quienes pudieron seguir estudiando en contexto de pandemia, porque tuvieron un piso mínimo de conectividad, de sostén económico y social para sostener la cursada—, también señalaron algunas cuestiones para rescatar y valorar. Cuando se les preguntó qué sugerencias realizarían a sus docentes, el 42% respondió que no tenían “nada” para sugerir. Estos “nadas” estuvieron acompañados de palabras de reconocimiento y valoración al trabajo realizado por las y los docentes.

Nos hemos planteado el desafío de tratar de comprender una situación absolutamente atípica y en curso. Una situación que afectó la presencialidad de manera planetaria en un mundo absolutamente desigual. Entendemos que estas desigualdades se pusieron en lente de aumento, y que también se generaron nuevas dinámicas de trabajo. Asimismo, sabemos que no sucedió lo mismo en el inicio de la interrupción de la presencialidad que en el segundo semestre, ni es igual hoy, cuando aún en el país y en la región se están pensando, y a veces intentando, situaciones híbridas. La relación entre acción construcción de conocimiento y comunicación también se ha visto alterada, es por esto que más que nunca lo que compartimos son hallazgos en proceso y en un escenario de gran incertidumbre que aún perdura.

Referencias

- Astolfi, J. P. (2000). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2) 17-23.
- Consejo Interuniversitario Nacional (14 de mayo de 2020). *Acuerdo Plenario N° 1130/20*. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>

Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior

- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*, Salvador: EDUFBA.
- Crosta, P. L. (2006). *Interazioni: pratiche, politiche e produzione di pubblico. Un percorso attraverso la letteratura, con attenzione al conflitto*. Università IUAV di Venezia.
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020. Emergencia sanitaria. 12 de marzo de 2020. Argentina. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335423>
- Frigerio, G. (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades educativas*, 159, 6-9.
- Gaete Vergara, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 595-617.
- Gatti, C. (2007). *El rol del concepto de 'prácticas sociales' en el análisis de la producción del espacio común. Reseña teórica y perspectivas metodológicas*. Trabajo presentado de las IV Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(3). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf
- Malosetti Costa, L. (2020). El desorden de los sentidos. En J. M. Méndez (Comp.), *Porvenir: la cultura en la post pandemia* (pp. 14-19). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Medifé.
- Méndez, J. M. (2010). Temporalidad y educación: la construcción de temporalidades humanizantes desde los procesos educativos. *Revista SIWÓ*, 3, 141-161.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 60, 51-62.
- Pogré, P. (2020). ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 45-58). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.

Graciela Krichesky et al.

- Remedi, E. (2004). *La intervención educativa*. Conferencia magistral presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Resolución N° 82/2020. 6 de marzo de 2020. Ministerio de Educación, Argentina. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226498/20200310>
- Resolución N° 103/2020. 12 de marzo de 2020. Ministerio de Educación, Argentina. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226734/20200314>
- Resolución N° 104/2020. 14 de marzo de 2020. Ministerio de Educación, Argentina. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226749/20200316>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tizio, H. (2001). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En V. Núñez (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportes de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 165-184). Barcelona: Editorial Gedisa.