



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

**Trabajo Final de carrera del Profesorado Universitario para la Educación
Secundaria y Superior**

Frente a la masividad y la virtualidad: el vínculo educativo en la Universidad Pública

Alumno: Marcelo Hernán Mamondez

Sede Lomas de Zamora

Marzo 2022

Índice

Índice.....	2
Resumen.....	3
Abstract.....	3
1. Introducción.....	5
2. Estado del Arte.....	7
3. Marco Teórico.....	9
3.1 Masividad en la Universidad Pública.....	9
3.2 Educación Virtual.....	10
3.3 Vinculo Educativo.....	12
4. Encuadre metodológico.....	15
4.1. Planteo del Problema.....	15
4.2 Objetivo General.....	15
4.2.1 Objetivos Específicos.....	16
4.3. Diseño.....	16
4.4. Muestra.....	16
4.5. Instrumento.....	16
5. Análisis de los Datos.....	18
5.1. Caracterización de la Muestra.....	18
6. Conclusión.....	27
7. Referencias Bibliográficas.....	31

Resumen

El tema del presente trabajo consistirá en abordar el vínculo educativo en contextos de masividad y virtualidad en una Universidad Pública del conurbano bonaerense, durante el primer cuatrimestre del 2021.

Instituciones como la investigada en este trabajo no contaban con recorrido previo en el campo de la virtualidad por lo que los docentes debieron enfrentar importantes desafíos. A la vez, que debían hacer frente a la masividad en la matriculación producto de la universalización y democratización de los estudios superiores en Argentina.

La pregunta está dirigida hacia como debe darse el vínculo educativo en este contexto, que apunte a reducir las distancias, permitiendo al otro reconocerse en su valor subjetivo y social, sin comprometer la calidad educativa.

Se llevó a cabo un estudio cualitativo, en base a tres entrevistas a docentes de diferentes carreras, con el objetivo de describir el Vínculo Educativo en contextos de masividad y virtualidad. Se llega a los resultados de que los vínculos han sido diversos. Donde se presentan mayores dificultades es en las comisiones más numerosas, obteniendo mejores resultados en las comisiones con menos matriculados, donde se afianza el vínculo, la circulación de la palabra y la expresión de la subjetividad.

Abstract

The subject of this work will consist of addressing the educational link in contexts of massiveness and virtuality in a Public University of the Buenos Aires suburbs, during the first four months of 2021.

Institutions such as the one investigated in this work did not have prior experience in the field of virtuality, so the teachers had to face important challenges. At the same time, they had to face the massive enrollment as a result of the universalization and democratization of higher education in Argentina.

The question is directed towards how the educational bond should occur in this context, which aims to reduce distances, allowing the other to recognize themselves in their subjective and social value, without compromising educational quality.

A qualitative study was carried out, based on three interviews with teachers from different careers, with the aim of describing the Educational Link in contexts of massiveness and virtuality. The results are reached that the links have been diverse. Where there are greater difficulties is in the most numerous committees, obtaining better results in the committees with fewer enrolled, where the bond, the circulation of the word and the expression of subjectivity are strengthened.

Palabras Claves

1. Introducción

El tema del presente trabajo consistirá en abordar el vínculo educativo en contextos de masividad y virtualidad en una Universidad Pública del conurbano bonaerense.

En Argentina, la Universidad no es patrimonio de una élite. La democratización y la universalización de los estudios superiores bajo la condición de gratuidad, ubica a la universidad pública en una posición positiva ante la matriculación y la inclusión de alumnos. Sin embargo, la alta tasa de ingreso de nuevos estudiantes trae aparejado el problema de la superpoblación de aulas y la relación desproporcional entre docentes-alumnos.

La temática de la masividad fue abordada previamente por algunos trabajos que, desde la perspectiva de los alumnos, dan cuenta de la problemática en la adaptación a la vida universitaria. Hacen referencia a contextos donde la masividad opera como obstáculo para la relación entre estudiantes y docentes, generando desencuentro. Es decir, el excesivo número de alumnos, acarrea problemas edilicios, mobiliarios, de espacios áulicos, sumado a la sobrecarga docente que afecta directamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que no pueden atender a los sujetos-estudiantes desde su singularidad.

Además, se debe contemplar que, a partir del 2020 debido a la pandemia por Covid-19, las clases presenciales en la educación superior se vieron obligatoriamente suspendidas. La Universidad, se convirtió así, en un espacio de encuentro virtual. Lo cual, a la vez que disminuyen los problemas edilicios y de espacio físico universitario, se acrecientan dificultades de conexión, comunicación y retroalimentación docente-alumno. Generando mayor incomunicación y distancia, tanto hacia los compañeros como con los profesores. De esta forma, la utilización de tecnología se vuelve un desafío ante la posibilidad de generar genuinos espacios de contactos y de oportunidades.

Tal es así, que en este entorno, la pregunta está dirigida hacia como debe darse el vínculo educativo en este contexto, que apunte a reducir las distancias producidas por la masividad y la virtualidad, permitiendo al otro reconocerse en su valor subjetivo y social, Todo esto, sin comprometer la calidad educativa.

A su vez, se apunta a que en ámbitos donde lo común y lo singular se encuentran en constante tensión, considerar la interrogación singular de los alumnos dentro de lo colectivo, como un saber que entre en relación con su propio deseo. Por tal motivo, se hará uso de un marco teórico psicoanalítico. El trabajo buscará identificar y definir, cuáles son las características de la del vínculo educativo en las Universidades, atendiendo a la singularidad de los sujetos-estudiantes, en el marco de la masividad y la virtualidad, a la vez que se garantiza la calidad educativa.

Para llevar adelante el trabajo, el diseño metodológico empleado será cualitativo y descriptivo. Se seleccionarán los casos en función a la selección de casos de la población mencionada.

2. Estado del Arte

La cuestión de la calidad educativa en contextos de masividad universitaria fue abordada por Bouza Jiménez (2019). El trabajo se centró en la Universidad de Ciencias Médicas de Cuba. Se plantea la cuestión, de una tendencia en el crecimiento de la matriculación del alumnado, en el marco de políticas que apuntan a la masificación y diversificación.

Desde la Universidad, en pos de responder al encargo social se piensa sobre la necesidad de formar profesionales con una buena preparación integral, dentro de los cánones de calidad nacionales e internacionales. Todo ello, afrontando el reto de la masividad como un factor que podría afectar directamente los estándares de calidad del proceso de docencia médica.

Para ello, requiere que en virtud de contribuir a la educación de calidad se tomen en cuenta los aspectos nucleares de: participación, compromiso, implicación voluntaria, colaboración, trabajo en equipo, formación de personas y propiciar el desarrollo personal de cada individuo como clave del crecimiento y enriquecimiento de la organización.

A sí mismo, menciona la autora, cuatro pilares para la calidad en la educación. La primera, es la formación docente, de tipo inicial y permanente. En segundo lugar, la estructura del currículo, adaptado a las aptitudes, intereses y expectativas del contexto social y al desarrollo científico-técnico. El tercer pilar, es el fortalecimiento institucional de los centros educativos, mediante la gestión universitaria, y el fortalecimiento de los sistemas de verificación de los procesos y resultados. Por último, la evaluación de las competencias, habilidades y destrezas, tanto de los docentes como de los alumnos.

Por último, concluye que el tema de la masividad no debe ser abordado como un problema, sino como un desafío. Ya que, de esta forma, se pueden articular modelos o instrumentos siempre innovadores y adaptables con uso de las nuevas tecnologías en conjunción con todos los factores que intervienen en las diferentes fases del proceso educativo en la enseñanza.

Otra investigación llevada a cabo por Gu9nset, Abdala Y Barros (2017), indaga acerca de las trayectorias de los estudiantes de Educación Superior de la Universidad Nacional de Tucumán. Se exponen las percepciones y valoraciones de los alumnos acerca de la organización institucional y académica en el contexto de la vida cotidiana en la universidad. Desde un diseño etnográfico, se pretendió conocer las voces de los participantes.

De los resultados obtenidos, se rescatan aquellos que dan cuenta sobre las percepciones de los estudiantes acerca de los docentes y la relación para con ellos.

Por consiguiente, resaltan experiencias de estudiantes que relacionan una mejor y más armoniosa adaptación al mundo universitario, como así también la permanencia en el mismo, con el vínculo docente. Se atribuyen valoraciones positivas a las relaciones con aquellos docentes que dialogan, que

guían, acompañan al alumno en la cursada, tanto desde el punto de vista de contenidos como en la transmisión de valores. Sin embargo, los estudiantes tienen expectativas acerca de cómo debería ser la relación con los docentes, aunque reconocen que la masividad opera como obstáculo, condiciona desencuentros y demandas cruzadas e insatisfechas.

Otro punto importante, es marcado por alumnos sobre la retroalimentación, consideran que devoluciones sobre sus tareas o producciones contribuyen a formar “aprendices poderosos”, validando los esfuerzos de los estudiantes. Por el contrario, aquellos docentes que utilizan mal los canales de comunicación profundizan la distancia y afecta a la posibilidad de que el alumno se informe en tiempo y forma adecuada.

Por otra parte, desde el punto de vista docente, se desprende que, para aquellos cursos masivos, de alto número de cursantes, cuando el número de profesores a cargo es poco, estos se ven altamente sobrepasados de tareas, tanto pedagógicas como administrativas, que repercuten en la relación con el alumno como con la calidad de enseñanza.

Para concluir, se menciona que muchos de los trabajos requeridos no tienen la posibilidad de ser realizados según los intereses personales, ni pueden ser articulados con otros conocimientos adquiridos en la carrera, así como también carecen de articulación con la realidad profesional luego del egreso.

Sobre la virtualidad en la actualidad, se halló un informe realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) que muestra como ha sido la recepción de la virtualidad, en épocas de pandemia por Covid-19. Este trabajo releva la situación de diversas universidades de América Latina, incluyendo la Universidad de Quilmes en Argentina.

En virtud de este trabajo, se detectó que aquellas universidades que ya tenían un camino transitado en educación a distancia se adaptaron de mejor manera a las demandas de la creación de una plataforma tecnológica. Sin embargo, hay fuertes diferencias y desbalances entre las universidades en materia de implementación de tecnología.

También, hubo problemas con la capacitación docente, insuficiente en muchos casos para hacer frente a las clases virtuales y a los procesos que esta conlleva. En las adaptaciones didácticas y formas de evaluación.

Así mismo, producto de las inequidades socioeconómicas de la región, un gran número de estudiantes se vieron con dificultades para acceder a computadoras o no tienen conectividad a su disposición, lo cual resulta en un incremento de la tasa de abandono de las aulas.

Por otra parte, el ambiente en el cual habita el estudiante es un factor a tener en cuenta. El efecto psicológico del confinamiento impacta la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Muchos estudiantes viven en ambientes poco favorables para poder adaptarse a los formatos virtuales,

considerando las condiciones de su hogar, la disposición de red y el debido acceso a las tecnologías requeridas.

Por último, como desafíos se plantean la continua formación docente en temáticas referentes a la educación virtual, dotar a los actores de la educación con los materiales necesarios para llevar adelante sus trabajos, mantener vínculos entre docentes y alumnos que apunten a la atención de las necesidades emocionales y mentales. Todo ello, sin perder de vista que se deben articular nuevas y efectivas formas de evaluar las competencias adquiridas.

3. Marco Teórico

3.1 Masividad en la Universidad Pública

La Universidad Pública en Argentina no es patrimonio de una elite. Es así, que los cambios sociales, la obligatoriedad de los estudios secundarios y la demanda por el acceso a los estudios superiores ha producido un gran incremento de la matriculación a la educación universitaria en las últimas décadas del siglo XX y principios del Siglo XXI.

Según los datos obtenidos por el relevamiento realizado pre-pandemia, por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2020), durante la última década, la matrícula de pregrado y grado se incrementó un 27.3%. Entre los años 2010-2019, el crecimiento de los nuevos inscriptos fue de 43,6%. Y a su vez, se incrementaron los egresados con un crecimiento de 36.7% para el mismo periodo. De los cuales, la gestión estatal alberga el 80% de los estudiantes de pregrado y grado.

Para el 2019 el sistema universitario argentino cuenta con una población de 2.343.587 estudiantes, 640.401 nuevos inscriptos y 152.419 egresados en los niveles de pregrado, grado y posgrado. La gestión Estatal reúne 1.751.607 estudiantes mientras que la gestión privada 4.5.685. En cuanto a carreras de grado, los nuevos inscriptos en la gestión estatal reúne 471.827 y la gestión privada 124.619. Por último, los egresados de las universidades de gestión estatal alcanzan los 88.080, cuando la gestión privada 47.828. Cifras desproporcionales si se tiene en cuenta que al momento del relevamiento existen 61 instituciones universitarias Estatales nacionales y 6 estatales provinciales, contra 63 de gestión privada.

En el 2019, el 26,3% de los nuevos inscriptos de pregrado y grado del sistema optaron por carreras de Ciencias Sociales.

Para 2019, el 5,7% de la oferta académica de pregrado y grado y el 3,5% de las de posgrado fueron cursada a distancia.

La cuestión de la calidad-cantidad se plantea como uno de los términos más debatidos en cuanto a las políticas de ingreso a la universidad. Analizar ambos componentes del binomio se propone como una necesidad, dado que la priorización de solo uno de ellos implica un reduccionismo. Por una parte, en términos cualitativos, el estudiantado está conformado por una masa heterogénea de saberes, habilidades

y educación previa. Esto lleva aparejado un esfuerzo en cuanto a los recursos materiales –infraestructura, materiales, equipamientos- como así también, del cuerpo docente, que formación mediante, pueda hacer frente a los desafíos de las instituciones masificadas. Como segundo ítem, la cantidad, que puede ser entendida como un sinónimo de democratización, y de ampliación de oportunidades. Sin embargo, no es garantía de éxito, pues el estudiantado posee características particulares, ya mencionadas, que orientan a destinos inciertos para cada caso. Entonces, esperar iguales resultados para cada estudiante, es un planteo utópico. Tal es así, que sería más oportuno pensar en generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito en su trayectoria formativa en la universidad (Fernandez Lamarra et al., 2018).

Además, la condición de la virtualidad ha puesto de relieve las diferencias de conectividad del alumnado. debido a que no se ha invertido durante muchos años en contar con un campus virtual, mínima capacitación de los docentes y alumnos en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Ríos Campos, 2020).

Por último, es importante destacar la escasa formación docente en materia de TICs, lo cual se reflejará en su incapacidad para desplegar una educación virtual de calidad, teniendo que improvisar soluciones tecnológicas, muchas veces sugeridas por su propio personal inexperto en la gestión de dichas “nuevas tecnologías”.

3.2 Educación Virtual

La idea de la introducción de la tecnología para la deslocalización de las aulas de estudio tiene unas décadas desde su inicio, sin embargo, no existe consenso entre las instituciones escolares en cualquiera de sus niveles, e incluso existe un gran desconocimiento de esta por parte de los docentes. Dada la virtualidad forzosa a la que se vio obligada la educación superior, se generaron nuevos espacios de encuentros entre los alumnos-docentes.

La educación a distancia podría definirse como una modalidad de enseñanza-aprendizaje con particularidades asociadas a los espacios de encuentros alternativos a la tradicional asistencia a las aulas. Que se llevan adelante en situaciones de espacios y tiempos no convencionales, no compartidos físicamente. La incorporación de tecnología, como internet, correos electrónicos y campus virtuales permiten su desarrollo, como soporte informático, dando lugar a la educación virtual, donde la interactividad es el elemento primordial (Guido & Versino, 2012).

Aula Virtual

Uno de estos nuevos espacios en donde se desarrolla es denominado Aula virtual. Para Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza (2015) esta posee características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje de tipo virtual; que a su vez plantean roles específicos para los actores participantes y los recursos. Estos estos espacios virtuales favorecen aspectos que la presencialidad limita o directamente

no contempla, como la reducción del desplazamiento, la rigidez de los horarios, la articulación del estudio con otras actividades de la vida privada. A su vez, estos procesos virtuales no deben desatender a mantener una comunicación fluida y efectiva, una atmósfera cálida y con acompañamiento constante del docente-tutor con los aprendices. Además, resulta muy conveniente establecer de antemano canales claros de comunicación.

El profesor-tutor en la virtualidad

Las concepciones del docente como único poseedor del conocimiento, quien monopoliza el saber, quedan desplazadas en entornos virtuales. Ahora se lo considera un “consejero”, “experto” o “facilitador” que guía, orienta y realimenta los procesos, en vez de imponerlos.

Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza (2015) Establecen una guía de las características que debe poseer un tutor virtual.

Sujeto creador: es necesario que el tutor explore, cree, adapte y valore nuevas actividades y verifique su funcionalidad y aplicabilidad en un contexto determinado.

Motivador: La distancia es la mayor virtud y, a la vez, el peor enemigo de la virtualidad. Los ambientes virtuales por sí solos son fríos y solitarios. Es por tal razón que el papel del tutor es crucial para evitar este efecto negativo.

Conciliador: El trabajo del tutor, así como el diseño de las actividades, deben invitar a la reflexión, la crítica y la discusión.

Promotor de la participación y la integración: Las actividades que se diseñen deben promover el carácter colectivo del aprendizaje, privilegiando la producción de conjunto más que la individual.

Observador del proceso de aprendizaje: el seguimiento formativo, la realimentación y el acompañamiento deben ser del interés de cada uno de los integrantes pues se privilegia así un aprendizaje autónomo.

Impulsor de ideas: La interacción con los participantes, el tutor y los contenidos es crucial para generar ideas que se conecten y se relacionen no solo con el curso en sí sino con la vida real.

Organizado: es necesario que el tutor haya definido no solamente los contenidos programáticos que seguirá sino los mecanismos de evaluación y seguimiento, así como los medios, técnicas, recursos y tiempo asignado que utilizará para desarrollar tales contenidos. También debe tener un registro individualizado de la evolución de cada participante.

Cabe aclarar, que estas consideraciones son redactadas para cursos de educación virtual que son gestados desde el inicio para esta metodología. Sin embargo, lo que sucedió a partir de la pandemia y el aislamiento, fue en muchos casos un compendio de improvisaciones, sobre todo en los primeros semestres.

La presencialidad, más allá de la virtualidad se vio comprometida en muchos casos por propias falencias de las estrategias didácticas de los docentes, la baja capacitación frente a los recursos tecnológicos, la escasa participación de las instituciones en la construcción de soportes informáticos como los campus virtuales y la problemática en la conectividad por la falta de dispositivos y acceso a internet de los alumnos.

Para concluir, Alba plantea que la “presencialidad en la virtualidad es un imperativo histórico y político-pedagógico para sostener y asumir la tlamachtía u operación pedagógica sí y solo sí, se constituye el vínculo pedagógico en el campo de la educación y la pedagogía” (2021;16).

Hacia este punto se dirige el trabajo.

3.3 Vinculo Educativo

Triangularidad: Alumno- Docente- Saber

Sierra define desde el psicoanálisis a la educación “como un proceso por el cual el sujeto abandonará una naturaleza primitiva para acceder a un orden cultural a través de la mediación simbólica del educador” (2016, p.13).

El par mínimo en educación es el del alumno y saber, en esta ecuación para la transmisión de la educación es necesario el rol del docente, es lo que en pedagogía se da por conocer como vinculo educativo (Caram, 2011).

El termino Vinculo, etimológicamente derivado del latín, hace referencia a una unión o atadura de una persona a otra. Además, tiene varios significados, tales como: atar, sujetar, asegurar, perpetuar, entre otras. Pero, para el psicoanálisis el término cobra una significación diferente. Es Kaës, quien desarrolla concretamente la definición más acabada del tema, y define como “vínculo a la realidad psíquica inconsciente especifica construida por el encuentro de dos o más sujetos.” Es una definición por el contenido. Agrega luego una definición en términos de procesos “Un vínculo es el movimiento más o menos estable de investiduras, representaciones y de acciones que asocian a dos o más sujetos para ciertas realizaciones psíquicas: cumplimiento de deseos, protección y defensa, levantamiento de prohibiciones, acciones comunes (hacer, jugar, disfrutar, amar juntos, etc.)”.

Es el saber puesto en circulación lo que define formalmente el vínculo educativo. El hecho de que un grupo de estudiantes presencien una clase escuchando al docente, no constituye un vínculo pedagógico. No es el encuentro entre los cuerpos lo que despliega el vínculo, por el contrario, se abren

paso otro tipo de elementos que se entrecruzan, atravesado por distintas variables; desde cuestiones sociales en sentido amplio hasta las cuestiones más singulares, que remiten a la subjetividad de cada uno, tanto de los alumnos como de los docentes. El vínculo educativo pertenece al orden de lo particular, pues con cada sujeto se produce un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones (Caram, 2011; Sierra, 2013; Cuello, Labella, San Emeterio & Silvage, 2017). Para Kaës “el vínculo es un asunto con el otro. Esos otros no son solamente figuraciones o representaciones de pulsiones, de objetos parciales, representaciones de cosas o palabras, del sujeto mismo; los otros son irreductibles a lo que ellos representan para un otro” (1999; p. 87).

Según Cuello et al. (2017) el vínculo educativo en pedagogía tiene su correlato en la transferencia para el psicoanálisis.

Con relación al concepto de transferencia puede partirse de definir el término:

Se designa en psicoanálisis la transferencia al proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y de un modo especial dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad. (Laplanche & Pontalis, 2013).

Lo esencial aquí es que el educador, como desencadenante de afectos, deja de ser un transmisor instrumental de contenidos y pasa a ocupar un lugar significativo en los procesos afectivos, conscientes e inconscientes, que subyacen a la relación educativa. En tal sentido, el llamado es a la responsabilidad ética del educador para que indague por él mismo con respecto a los otros y se responsabilice de los efectos de su intervención (Ramírez, 2010).

La transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo. Y eso tiene función de causa, causa que lleva a trabajar. Si no hay un mínimo de autoridad epistémica no se puede activar el vínculo educativo. Cuando esa autoridad se hace reconocer se introduce el respeto y el límite, versión moderna de la disciplina (Caram, 2011).

Se requiere un educador formado para transmitir que no todo es posible, que siempre en los seres humanos habrá un malestar subjetivo, una falta que nadie puede colmar, y que a cada sujeto le corresponde asumir respuestas menos tanáticas frente a nosotros mismos, a los otros y al entorno sociocultural (Ramírez, 2010).

3.3.1 Concepto de sujeto

Estudiante, sujeto.

En cualquier práctica psicológica, psicoterapéutica, psicodiagnóstica o pericial en las instituciones es primordial la concepción de sujeto que se sostenga y el valor que se le dé. De eso dependerán la escucha, los modos diagnósticos y de abordaje educativo. La pedagogía y el psicoanálisis son disciplinas que

requieren de la categoría de “sujeto”. Sujeto de la educación en una, sujeto de lo inconsciente en otra (Cuello et al., 2017). Kachinovsky (2012) habla de los oficios de educar y psicoanalizar y entiende que entre el devenir de estas dos empresas se producen rupturas dialógicas. Mientras el interrogante pedagógico se dirige al sujeto del conocimiento o “sujeto epistémico”, el psicoanálisis se pregunta por el “sujeto de / del des-conocimiento” (sujeto de/del inconsciente). En psicoanálisis el sujeto es un sujeto dividido, es el sujeto del inconsciente, producto de la irrupción del significante amo en la batería significativa. La barra marca la división, la escisión. En este sentido, no se concibe una unidad del sujeto (Savio, 2015).

No todo

Freud dice, en 1937: "Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones "imposibles" en que se puede dar anticipadamente por cierto la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas son el educar y el gobernar" (p.249). En las tres prácticas el no-todo se asienta en el reconocimiento de lo imposible, de los desajustes y diferencias inevitables, constitutivas de lo social. Por bien que se haga, por conocimientos que se tengan, por buena voluntad que se ponga, el resultado que se alcanza nunca es completamente satisfactorio, algo queda más allá del discurso (Cuello et al., 2017). Es decir, no-todo es absolutamente gobernable, educable y analizable.

Lo imposible, no hace obstáculo en el psicoanálisis, por el contrario, por estructura forma parte de dispositivo. De aquí deviene el valor central que se le da a la palabra, la posibilidad de poder poner lo imposible en discurso. Para Aromi (2003) la conversación es un modo de tratar lo imposible o, para decirlo de otra manera, el hecho de que haya un imposible produce un llamado, un empuje, a la conversación. Lo imposible empujando a conversar, a preguntar, a intercambiar con otros.

Esta forma de entender la relación del sujeto con lo social nos permite leer los distintos modos de presentación de los síntomas en relación al malestar en la cultura de cada época, a partir de la interrogación de los significantes amo que prevalecen en la actualidad, de los ideales imperantes, de los mandatos sociales, en síntesis, todo aquello que conforma el discurso del Otro social respecto del cual los sujetos toman los elementos formales con los cuales constituyen sus síntomas (Sierra, 2016).

Deseo de saber - deseo de enseñar

Lo que sostiene el marco en donde se desenvuelve el vínculo educativo es el deseo del educador, que da un tiempo, que atiende a la particularidad del sujeto y no la borra con ofertas preestablecidas, a modo de respuesta estándar. Para que un sujeto se constituya como tal tiene que poder acceder a su propio deseo, que emerge de una falta, de una ausencia, de un vacío estructural que queda a partir de la pérdida del objeto primordial, de la separación con la madre. El deseo circula y se desplaza metonímicamente hacia otros objetos que suplan dicha falta, siendo, por ejemplo, el saber cultural y escolar la elección de carrera, o la profesión, objetos sustitutos (de aquel primer objeto) hacia los cuales el deseo se dirige. El

deseo está ligado a la pulsión de vida, estructura la mayor parte de nuestras acciones, sitúa al sujeto como un sujeto vivo que busca su objeto (Caram, 2011).

Un educador haciendo uso de la palabra y la escucha, permite al otro reconocerse en su valor subjetivo y social, en los ideales con los cuales el sujeto debe identificarse. En la medida que el Docente escucha y deja hablar, permite que cada sujeto tenga acceso en la clase a una palabra y a un lugar particular; en la medida que el niño, por fenómeno de la identificación, toma del maestro el deseo de saber asume su particular deseo (Ramírez, 2010). La función del docente es causar el interés del alumno, pero el primero que tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio agente de la educación (Caram, 2011).

Sin embargo, podría sintetizarse en que no existe el maestro ideal, pues cada alumno tendría ideales distintos y, como efecto, modelos diversos de identificación. Siendo así, no existe una única modalidad de vínculo entre alumno y maestro. Para Cuello et al. (2017) el educador debiera ofrecer un marco que incluya un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así dar (le) la posibilidad de hacer con los contenidos culturales, transformándose así en agente importante para causar en los sujetos de la educación el deseo necesario para la apropiación de los sentidos culturales puestos en circulación.

4. Encuadre metodológico

4.1. Planteo del Problema

Un doble sentido puede hallarse en la democratización y universalización de la Educación Superior. Mientras que las políticas de inclusión y gratuidad son positivas en términos de matriculación y permiten el acceso a los estudios superiores. Por otra parte, la alta tasa de ingresos trae aparejado el problema de la superpoblación de aulas y un número desproporcional de alumnos para cada cuerpo docente, dificultando el vínculo educativo entre estudiantes y profesores.

Además, se debe tener en cuenta que el vínculo se ve mediatizado por los encuentros virtuales, en el contexto de la pandemia por Covid-19. Esto último, si bien reduce los problemas edilicios y de espacio físico, existen dificultades en la conexión, comunicación y retroalimentación entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza.

Por todo esto, se considera necesario atender a la cuestión sobre cómo se está llevando adelante el vínculo pedagógico en este contexto.

4.2 Objetivo General

Describir el vínculo educativo en la Universidad Pública en contextos de Virtualidad y Masividad, durante el primer cuatrimestre del 2021.

4.2.1 Objetivos Específicos

Indagar sobre la utilización de las TIC's en los docentes y estudiantes de la Universidad.

Analizar la relación entre docentes y alumnos en la Universidad Publica

Indagar los espacios para el despliegue de la singularidad en los contextos de masividad.

4.3. Diseño

Cualitativo. Su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernandez Sampieri, 2006)

4.4. Muestra

La muestra está compuesta por tres docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de una Universidad Nacional de gestión Pública del conurbano bonaerense.

4.5. Instrumento

“Frente a la masividad y la virtualidad: el vínculo educativo en la Universidad Pública”

Entrevista semi dirigida

Nombre y Apellido

Profesión:

Carrera:

Cátedra:

Facultad y carrera de grado:

Cargo:

Años de Docencia en la Facultad:

Masividad

1. Cantidad de Inscriptos a su comisión en el último cuatrimestre
2. Cantidad de Alumnos que finalizan el cuatrimestre regularizando la materia:

Virtualidad

3. Sobre los recursos didácticos o Materiales:

- a. Con que recursos didácticos trabaja
 - b. Qué tipo de tecnología utiliza para el dictado de clases, la entrega de trabajos y evaluaciones
 - c. Nivel de capacitación y conocimiento para el manejo de estas tecnologías.
4. ¿Como evaluaría la calidad de la conectividad de los alumnos, en cuanto a la posesión de las TIC's.? ¿Cuentan los alumnos con elementos para la virtualidad?
 5. ¿Cuáles serían, según su criterio, las características que debe tener un docente en la educación virtual?

Vinculo Educativo

6. ¿Cómo cree usted que logra el aprendizaje un/a alumno/a? ¿Cuál es su teoría del aprendizaje?
 7. ¿Considera que intervienen procesos cognitivos y afectivos?
 8. ¿Poseen canales de comunicación para la comunicación grupal y/o individual?
 9. ¿Cuáles son los recursos utilizados para poner en juego la singularidad de los sujetos?
 10. ¿Cómo se pone en circulación la palabra de los alumnos en su singularidad como en grupo?
 11. ¿Genera algún espacio libre para que los alumnos/as puedan expresarse libremente?
 12. ¿Cómo causa, usted, en el alumno/a el interés por el saber?
-
13. ¿Cuáles son los principales malestares que se pueden observar en su práctica docente en cuanto al vínculo con los alumnos?
 14. ¿Qué motiva su trabajo como docente?

Muchas gracias por su participación.

5. Análisis de los Datos

5.1. Caracterización de la Muestra

Se realizaron entrevistas semi estructuradas a tres profesionales docentes de la facultad de Ciencias Sociales de una Universidad Nacional de gestión Pública del Conurbano Bonaerense.

Entrevistada N° 1

Es de profesión Licenciada en Relaciones Laborales, actualmente realizando dos especializaciones, en Educación Superior y didáctica, otra Esp. en Curriculum, y una Maestría en Curriculum.

Su cargo es de Ayudante de 1°, de una materia de 4° año de la Lic. en Relaciones Laborales, con 8 años de antigüedad docente. (De ahora en adelante E.1)

Entrevistada N° 2

Es de profesión Licenciada en Psicopedagogía, con Posgrado en Problemáticas en la Infancia. Estudiante de Psicología.

Su cargo es de Ayudante de 2°, de una materia de 5° año de la Lic. en Psicopedagogía, con 6 años de antigüedad docente. (De ahora en adelante E.2)

Entrevistado N° 3.

Es de profesión Licenciado en Relaciones Laborales, con Maestría en Recursos Humanos.

Su cargo es de Ayudante de 1°, de una materia de 4° año de la Lic. en Relaciones Laborales. Cuenta con 10 años de experiencia docente en la universidad. (De ahora en adelante E.3)

Masividad

Según el análisis de los relatos, se puede acceder a los siguientes datos sobre la cantidad de alumnos matriculados y la cantidad de alumnos que regularizan la materia al finalizar el cuatrimestre. Se observa que para aquellas comisiones que cuentan con mayor número de inscriptos, la tasa de regularidad es menor, siendo estas la que cuentan con mayor cantidad de alumnos que abandonan o desaprueban la materia.

Para el caso de E.1 durante el primer cuatrimestre de 2021 la materia ha recibido aproximadamente 200 inscriptos, de los cuales 80 regularizan la materia. El porcentaje de Regularizados es del 40%. Para E.2 Durante el primer cuatrimestre de 2021 la materia ha recibido aproximadamente 70 inscriptos, de los cuales 60 regularizan la materia, la cantidad porcentual de alumnos regulares es del 85.7 %. Mientras que para E.3 durante el primer cuatrimestre de 2021 la materia ha recibido aproximadamente 120 inscriptos, de los cuales 90 regularizan la materia, el porcentaje de regulares es del 75 %.

Conectividad en virtualidad

Acerca de la conectividad, se ha relevado información acerca del acceso a las TIC's. En principio E.1 y E.2 mencionan que al comenzar el cuatrimestre a través de la herramienta de Google Forms envían una encuesta a cada cursante para conocer el estado de la conectividad y el acceso a los bienes tecnológicos; mientras que el E.3, no realiza este relevamiento. De todos modos, los tres entrevistados coinciden en que no representa un obstáculo la conectividad, dado que todos pueden cursar, presentar los trabajos y rendir exámenes escritos y orales.

Por ejemplo, la E.1 indica que la encuesta incluye “una serie de preguntas para relevar si tiene wi-fi o solo datos, si tiene una computadora o celular, si tiene que compartirla. Bueno... una serie de preguntas. Sabemos la ubicación territorial de la facultad, y que hay zonas donde no hay buena señal de wifi o de telefonía”. La E.2, por su parte menciona que “la primera pregunta está ligada a si cuenta con un dispositivo que pueda tener Edmodo y Zoom” y agrega “Nunca nos pasó que alguien que no se haya presentado, porque nosotras tratamos de que puedan cursar y presentar los trabajos. Lo hacemos por zoom y no tenemos ningún ausente”. El E.3, por su parte no hace este relevamiento sobre las Tic's, sin embargo, dice que “No hemos tenido grandes dificultades para para saber si los alumnos han tenido problemas porque siempre hay que ser pactado la entrega fue cumplida. Estoy en condiciones de decir que no hemos tenido problemas en cuanto a que los alumnos hayan demorado las entregas por falta de acceso a los bienes tecnológicos, en general todos lo tienen y todos lo usan de la manera más adecuada, entiendo”.

Cabe resaltar que el relevamiento llevado a cabo por estas comisiones, no indican si el porcentaje que no alcanzó la regularidad se debe a dificultades con el acceso a la conectividad. Dado que esta universidad no tuvo un camino realizado en materia de educación virtual, sumado a estar en una zona geográfica con marcada inequidades socioeconómicas, un gran número de estudiantes se vieron con dificultades para acceder a computadoras o no tienen conectividad a su disposición, lo cual resulta en un incremento de la tasa de abandono de las aulas. (BID, 2020)

Otro de los aspectos relevados se relaciona con los recursos y estrategias didácticas que utilizan los docentes. En los tres casos utilizan espacios sincrónicos y asincrónicos de clases, que se componen por clases presenciales mediante una plataforma de videoconferencias, aulas virtuales mediante recursos gratuitos de los navegadores de internet, ya que la universidad no cuenta con un campus virtual propio. De todas formas, los tres entrevistados coinciden que las metodologías fueron modificándose desde el momento que comenzaron las clases virtuales desde el comienzo de la pandemia por COVID-19. Concluyen los entrevistados que, al momento de la entrevista, poseen un buen nivel de manejo de las tecnologías.

La E.1 y E.2 mencionan que trabajan, en cuanto a plataformas de videoconferencia, con el Zoom con la cuenta oficial de la Universidad (la cual es de uso continuado sin cortes) y el E.3 utiliza la plataforma de Google Meet. Mediante estos canales llevan adelante la comunicación sincrónica. Durante esta, utilizan el recurso del taller de lectura y la proyección de filminas en pantalla.

Sobre el aula virtual, el E.1 y E.3 Classroom, mientras que la E.2 utiliza Edmodo.

En cuanto los recursos asincrónicos utilizan, diversos materiales, que van desde videos grabados por los docentes y subidos al aula virtual, como guías de lecturas y fichas de cátedra. Por ejemplo, la E.1 utiliza guía de estudios, dice que al “incorporar un trabajo obligatorio de cada unidad los ayudó a un poco tener que pensar en un trabajo por cada unidad y no encontrarse a último momento del parcial y tener que leer todo. Entonces tienen una guía con preguntas similares a las del parcial” agrega que “el material audiovisual lo tenemos en el blog, no lo proyectamos en la clase, sino que lo facilitamos para que lo puedan ver asincrónicamente, en la clase si, en un 90% proyectamos filminas”.

La E.2 indica que la metodología de trabajo fue cambiando a lo largo de los cuatrimestres para poder mejorar el vínculo con los alumnos. Dice “empezamos con la plataforma Edmodo, que es una plataforma muy básica, en la que dijimos de darle un rol preponderante a la voz y la imagen, y hacíamos un video intercalado de cada una, con el tema a dar y una ficha escrita por nosotras. Hicimos letra viva, no teóricas, sino más escrito, como hablado, para acercarnos al lenguaje de los alumnos y el material bibliográfico correspondiente. Es una materia teórica, pero con mucha práctica”. Además, agrega que “incorporamos es un zoom cada 15 días con todos. Y la verdad es que pensando que se iban a conectar 3 o 4 porque no era obligatorio, teníamos a todos conectados, siempre”.

El E.3 dice utilizar la plataforma Google Meet, para talleres y clases. “Videos de YouTube, con videos explicativos realizados por nosotros. Entrega de trabajos y examen, por classroom”.

Los tres entrevistados indican que el nivel de capacitación en cuanto al uso de las tecnologías fue aumentando conforme avanzaron los cuatrimestres, pero que, en todos los casos, fue una formación autodidacta, debido a que la Universidad no le proporcionó capacitación al respecto, e indican que podría ser un punto que la Universidad debería considerar. Un ejemplo, es lo que menciona la E.1 “para la mayoría de los docentes fue todo nuevo, se tuvieron que aggiornar de cero. Yo considero, más allá de ser joven, que no conozco todo lo que hay. O sea, hay un montón de herramientas que se pudieron haber usado para lo que tiene que ver con recurso educativo. Siempre se puede seguir mejorando y aprendiendo, pero debe haber un montón de cosas que no sé, eso hubiese estado bueno como para poder pensarlo y transmitir a los docentes una herramienta, aprovechando que la facultad no ofrece un campus, una herramienta...faltó ese acompañamiento para capacitar y formar en herramientas nuevas. Cada equipo de cátedra tuvo que arreglarse, por así decirlo”.

Esto confirma lo planteado por el BID (2020) donde menciona que de la investigación llevada a cabo relevan problemas con la capacitación docente, insuficiente en muchos casos para hacer frente a las clases virtuales y a los procesos que esta conlleva. En las adaptaciones didácticas y formas de evaluación.

El segundo objetivo específico se centra en la relación que se da en el proceso educativo entre docentes y alumnos en la universidad.

Se indaga en este apartado, según su percepción, sobre el rol ocupado por los docentes en los espacios de educación virtual. En todos los casos, hacen referencia a la cuestión de la pandemia y la situación de vulnerabilidad y la situación social general. Algunas diferencias surgen de sus concepciones, en cuanto el E.3 refiere a que el rol docente consiste en virtualidad como en lo presencial a la transmisión de conocimientos. Mientras que la E.1 y E.2, abren la posibilidad de que en la transmisión entren en juego otros factores más allá de los de índole conceptuales.

Por ejemplo, la E.1 dice que en pandemia “el docente más que educar y transmitir un conocimiento, creo que tuvo que correrse de ese lugar y tuvo que acompañar y entender otra cosa. Que no se vincula con el “te enseñé todo lo que sé”, sino que va más allá de esa cuestión del rol de docente. Como que se transformó en un par, o sea, había una situación de contingencia, de pandemia y vulnerabilidad, en la que estábamos iguales que el alumno.

Para la E.2 el rol docente incluye la apertura de lo espacial y lo erróneo, por ejemplo, al decir “a mí me parece, que cuanto uno más puede hacer una bajada, puede hacer un chiste, o introducir algo de lo erróneo, o de la tragicomedia de la vida de uno, algo de esto entra. Porque mal que mal tenemos a nuestros alumnos en nuestras casas y nosotros estamos en las casas de ellos. Si nosotros nos hacemos un corte, y seguimos dando clase de cátedra convencional no llegas. Cuando en el aula si llegas. En lo virtual, estamos todos dentro de una dinámica en la que no podemos hacer en un como sí”

Para el E.3 las características de un docente en virtualidad son “en primer lugar, haber atravesado una experiencia docente en etapas anteriores. Qué es lo que de alguna manera le permite a uno poder desafiar esta encrucijada que nos presentó la pandemia de transmisión de conocimiento. De transmisión de la formación docente hacia el alumno”.

Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza (2015) enumeran una serie de características que debe tener el docente en la educación virtual, al que se lo considera como un “consejero”, “experto” o “facilitador” que guía, orienta y realimenta los procesos, en vez de imponerlos. Estas cuestiones, según el relato de los entrevistados, se dan si el alumno manifiesta interés y busca al docente para que lo acompañe en su proceso. No se registran respuestas que indiquen que el docente haya sido, en forma equitativa, para todos los cursantes, observadores del proceso de aprendizaje, promotores de la participación y la integración, ni la organización.

Por otra parte, otra cuestión que se tienen en cuenta es la teoría del aprendizaje que los docentes tienen implícita. Es decir, se evalúa cuál es la idea de los docentes acerca de cómo los alumnos logran el aprendizaje.

Para la E.1 los principales componentes que deben estar presentes en el alumno durante el proceso educativo son el compromiso y la responsabilidad. De estar ausentes, no se logra el aprendizaje. Luego, agrega que es necesario también el pensamiento crítico y la necesidad del vínculo entre ambos, para acceder al saber. Dice: “Creo, que esto del no interactuar, porque en el zoom es muy difícil, el alumno al no interactuar, al no participar, repensar lo que el docente está diciendo, sin ponerlo en tela de juicio, sin practicar el pensamiento de orden superior, el pensamiento crítico, para mí ahí no hay aprendizaje”. Algo del mismo plano ocurre con el E.3 al ubicar el concepto del compromiso como la actitud más importante del alumno, diciendo “creo que lo más importante es el compromiso más allá de toda la cuestión virtual si no existe un compromiso unas ganas de aprender se hace muy difícil”. De estos relatos, se desprende que el aprendizaje se da si el alumno puede atender a lo que el docente le transmite, en tanto exista un compromiso por parte del alumno.

Sin embargo, la E.2 ponen en juego otra postura. La de la transferencia, que según Cuello y Labella (2017), tiene su correlato en pedagogía en el Vínculo Educativo. Ella ubica a la Transferencia, en tanto elemento indispensable, que opera topológicamente desde el plano inconsciente, para que el alumno acceda a un determinado saber. Menciona que “la transferencia es esencial, no se puede pensar los vínculos sin tener en cuenta la transferencia y la contratransferencia. En el universitario, me pasó que conté un chiste, medio pasado de tema, vinculado al tema que estábamos trabajando. Yo medio que me sonrojé, me puse media nerviosa. Pero eso generó, que todas querían hacer los prácticos conmigo, el final conmigo. De golpe, tuvo un efecto. Una manifestación del inconsciente, hubo un efecto en la relación aprendizaje alumno. Algo que desordene y ordene rápidamente el saber de los dos lados. Otra vez más, algo del inconsciente provocó efectos en este proceso”. En relación, lo esencial aquí es que el educador, como desencadenante de afectos, deja de ser un transmisor instrumental de contenidos y pasa a ocupar un lugar significativo en los procesos afectivos, conscientes e inconscientes, que subyacen a la relación educativa (Ramírez, 2010).

Otro de los indicadores analizados se relaciona con los espacios de encuentros entre estos actores, en cuanto a la forma de relacionamiento. Por una parte, se evalúa si la comunicación se lleva adelante de forma individual o grupal. Por otra parte, si las formas de circulación de la palabra se realizan en espacios destinados a tales fines, mediante un formato de expresión libre. Todos coinciden en habilitar la palabra en los espacios sincrónicos, para que circule de forma general, sumado a los canales de comunicación individuales como los chats de Classroom y la casilla de correo. Para Aromi (2003) la conversación es un modo de tratar lo imposible o, para decirlo de otra manera, el hecho de que haya un imposible produce un llamado, un empuje, a la conversación. Lo imposible empujando a conversar, a preguntar, a

intercambiar con otros. Se dan estos espacios de conversación y hasta de debates en el aula virtual, sin embargo, son un grupo reducido los que dialogan activamente, mientras que otros se limitan a escuchar.

La E.1 Indica que es en las clases sincrónicas el lugar en que la palabra circula de forma colectiva, donde los alumnos pueden intervenir y dialogar mediante dudas, consultas u opiniones. Además, de forma individual pueden hacerlo por los canales de comunicación habilitados por la cátedra. Como lo explica a continuación “los comentarios llegan por mail, o en los exámenes. Por lo general, el vínculo es mucho más allegado y se genera como un espacio de confianza, digamos, en el examen final oral. En esa instancia si se genera un espacio de conversación y nos dieron devolución de esta herramienta puntual”. Lo que resulta, es que el vínculo más próximo se da en la etapa del examen final, y se hace dificultoso durante el proceso de aprendizaje. Agrega que, dada la gran cantidad de alumnos y la dificultad de la corrección, los trabajos individuales donde se podría hacer uso de la propia palabra, han pasado a ser optativos, con lo cual un número muy bajo los realizan.

El E.3 Indica que tienen disponibilidad de acceder al canal de comunicación todo el tiempo “Nosotros, la realidad es que establecemos el canal de comunicación todo el tiempo, o sea tratamos de que una consulta llegue a través de la plataforma de Classroom, y así es como nos comunicamos. Fundamentalmente es a través de Classroom”. Pero, sin embargo, esto es utilizado como un disparador para que luego circule la palabra en los talleres grupales, como dice el entrevistado “en el caso de los vídeos de YouTube, el video está enlazado al Classroom y en el caso de tener consultas lo hacen en el chat de esta plataforma. Lo que nosotros queremos generar es un retorno en los talleres a partir de la visualización de los vídeos. Que lleven las dudas al taller, para no solo llevar esto al plano de la interacción de la consulta escrita, sino también en los talleres”.

Puede que, la falta de participación de algunos alumnos se deba a la lógica del no-todo. Por bien que se haga, por conocimientos que se tengan, por buena voluntad que se ponga, el resultado que se alcanza nunca es completamente satisfactorio, algo queda más allá del discurso (Cuello et al., 2017).

Con relación a los espacios de circulación de la palabra, se indaga acerca de la posibilidad de que los alumnos tengan espacios de libertad para la libre expresión. Un educador haciendo uso de la palabra y la escucha, permite al otro reconocerse en su valor subjetivo y social, en los ideales con los cuales el sujeto debe identificarse. En la medida que el Docente escucha y deja hablar, permite que cada sujeto tenga acceso en la clase a una palabra y a un lugar particular (Caram, 2011).

Se observa que para el E.3 la libre expresión puede ponerse en juego en la clase, tanto como la comunicación entre alumnos por fuera de la relación con el docente. Por ejemplo, dice “entiendo que ellos tienen por fuera una comunicación privada y personal, entre ellos. De la cual, obviamente nosotros no tenemos contacto”. De la misma forma, la E.1 indica que la posibilidad de expresarse libremente está en las clases, en el momento sincrónico, allí los alumnos pueden interrumpir la clase con preguntas, y

agrega que le da un valor importante al debate, comenta, por ejemplo: “Yo los dejo como si estuviéramos en el aula, que levanten la mano y te interrumpan. Puede pasar, según el día, según el tema, puede pasar que haya más interacción. Pero en general, suelen ser los mismos, que siempre hablan. Pero más cosas queden afuera por haber generado debate, felices. Para mí es más importante, generar el debate que cumplir con el programa”. Una cuestión para resaltar es que hay un número de personas que no están interactuando.

Para la E.2 pueden conectarse cada dos semanas a una clase de taller para ver casos prácticos, y en ese espacio cada uno puede dialogar y comentar sus propias apreciaciones sobre los casos clínicos. Además, cuentan con el recurso del correo electrónico para cualquier consulta.

Pero, coinciden todos, que, en el momento del parcial final oral, es cuando por excelencia la palabra circula. El alumno, es reconocido en su singularidad y es capaz de exponer sus aprendizajes.

Dentro de este objetivo, también se analizan los principales malestares que vivencian los docentes en cuanto al vínculo en la virtualidad. Una de las cuestiones compartidas por los tres entrevistados es el tema de los alumnos que no prenden las cámaras en clase. Como dice la E.1 “es muy feo. Le estás hablando a la pantalla y también, el no participar, el no meterse en la clase. Porque para mí el meterse en la clase es prender la cámara”. En el caso de la E.2 indica que el hecho de no prender la cámara dificulta establecer la transferencia, ella dice que “Tenes 10 con la cámara prendida, y el resto con la cámara apagada, o que no habla. Donde se complica para establecer la transferencia, porque no hay posibilidad de vínculo sin la transferencia”. Pero que forma parte de la virtualidad, en tal caso agrega: “Creo que en la virtualidad no tiene sentido ponerte en policía, en el de prendan las cámaras, por otro lado, sin las cámaras la cosa se pone más fea, más solitaria, más para el docente”.

En el caso del E.3 indica que “los alumnos que tienen la Cámara apagada dañan el vínculo, porque transmitir el conocimiento se transmite vincularmente, o sea mediante la conexión entre el que aporta o que facilita” y que, si bien se ha ido superando, va a dejar un profundo daño en adelante.

El hecho de que los alumnos no prendan la cámara, para los docentes es el mayor malestar. Algo que queda más allá del discurso, del lado de lo imposible. Se torna un obstáculo, que podría ser interpretado como un síntoma del malestar en la cultura de la época.

El tercer objetivo Específico, busca indagar sobre los espacios con los que cuentan los alumnos para el despliegue de su singularidad. Este espacio personal funciona como un marco que incluya un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así dar (le) la posibilidad de hacer con los contenidos culturales, transformándose así en agente importante para causar en los sujetos de la educación el deseo necesario para la apropiación de los sentidos culturales puestos en circulación.

Continuando en la misma línea que el objetivo anterior, se encuentra que el espacio más destacado para hacer uso de la singularidad es el examen final. Lo consideran como un espacio en el que el alumno no puede “cortar y pegar” como sucede en los trabajos o en los exámenes parciales. A excepción de la E.2 en la cual proponen actividades donde los alumnos deban incluir producciones personales por fuera del material bibliográfico. La intención con este tipo de consignas no busca la mera repetición del contenido, sino que el alumno se sienta afectado por el mismo. Por ejemplo, dice “En el trabajo monográfico final, pedimos una apreciación individual, algo que vaya por fuera de lo teórico. Tiene que ver con un sentir: ‘me sentí así con este trabajo, hubiese hecho tal cosa’. Pero ahora... donde no se produce, no se produce. Pueden aprender contenido, como caja vacía, pero para mí o se produce o no se produce. Pero ojo, a aprender contenido universitario, estamos todos capacitados. No tiene que ver con eso, sino con implicarse. Cuando uno se implica, se manda cagadas, por ahí el que se implica se saca un 2. esa angustia tiene que ver con una implicación, o cuando más estudiaste para un examen y más sabes, es cuando más nerviosa estas. Es cuando estas atravesada”.

Es indispensable, para generar los efectos de las implicaciones que ambas partes del proceso educativo, Docente-alumno, establezcan una relación en torno al deseo. A saber, el deseo de aprender y el deseo de enseñar. Para que un sujeto se constituya como tal tiene que poder acceder a su propio deseo, que emerge de una falta, de una ausencia.

Se analiza a continuación la forma en que los docentes causan el interés por el saber. En el caso de la E.1 menciona una de las formas la obligatoriedad, por ejemplo, en la respuesta de las guías y la consiguiente obligación de la lectura de la totalidad de las unidades. Sin embargo, menciona que es difícil lograrlo “Es un poco difícil, en el sentido que tener que ponerte en lugar de docente autoritario. En el lugar de “vos, Fulano, que estas callado. ¿Qué te parece esto?”. Y por ahí, lo dejás medio en off side porque esté medio...boludeando, digamos. Y por ahí, te dice, “si profe, no entendí, me puede repetir”. Y así te pasa la mayoría de las veces. Entonces esto de las guías que creamos, para que obligatoriamente tengan que resolver, si provocó. Porque al obligarlos a ir a leer la unidad y tener que hacer esas preguntitas disparadoras. De reflexión, porque no eran preguntas teóricas, eran preguntas de situación que tenían que si o si reflexionar con un caso real. Entonces ahí sí, podés provocar esto que decís, del interés por el saber. Porque pueden articular con casos concretos y digan “ah ahora entiendo la materia, ahora entiendo la carrera”. Para el E.3, causar el interés en el alumno, es algo difícil que plantea como un desafío, que en la virtualidad no se ha podido resolver.

En cambio, la E.2 en una línea de pensamiento distinta, menciona cuestiones de la propia singularidad que favorecen u obstaculizan el deseo de aprender. Eso para mí es singular, hay algo del interés por la materia, con el docente. Hay algo de lo clínico que despierta interés. Hay algo de la materia, del contenido, con que le quiero mostrar al docente. Por ejemplo, la erotomanía, es algo que se suele dar mucho ente alumna- docente. Hay algo en la transmisión del docente, en materias que te copan, de lo

que le quiero mostrar al docente. La alumna hace algo de que se deja seducir por el discurso del Otro, es sexual, pero desde el psicoanálisis, no del lado del coito, sino que hay algo de eso que genera interés. La transferencia no es algo que se da solo porque sí, porque nos vemos. Tiene un entramado. Son efectos de la transmisión. Está el que da, y el que no da nada, el que apaga la cámara. Pero esto pasa con todos, con los niños con los adultos. El vínculo se construye, el docente se construye. Así como decimos que hay padres para cada niño, también, hay docentes para cada tipo de alumnos”. La transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo. Y eso tiene función de causa, causa que lleva a trabajar (Caram, 2011).

Por otra parte, se indaga sobre el deseo de enseñar que tienen los docentes. La función del docente es causar el interés del alumno, pero el primero que tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio agente de la educación (Caram, 2011).

La E.1 Menciona que su principal motivación de ser docente es “aportar, por un lado, la conciencia social, estamos dentro del campo de las ciencias sociales, hay una cuestión de la conciencia social que me interesa motivar en el alumno. Ser agentes de cambio. Que constantemente tienen que poner en tela de juicio, tanto lo que el docente les dice, como un jefe, etc., Poder aportar ese bichito de querer aportar desde mi profesión tal cosa”. Esta forma de entender la relación del sujeto con lo social nos permite leer los distintos modos de presentación de los síntomas en relación al malestar en la cultura de cada época, a partir de la interrogación de los significantes amo que prevalecen en la actualidad, de los ideales imperantes, de los mandatos sociales, en síntesis, todo aquello que conforma el discurso del Otro social respecto del cual los sujetos toman los elementos formales con los cuales constituyen sus síntomas (Sierra, 2016)

Para el caso de la E.2 dice “me motiva el alumno, no todos, pero es lo que me motiva. Dar clases porque si, sin que nada suceda no. Pero dar clases y ver interés, me motiva la investigación. Muchas veces me pasa que me quedo pensando cosas, más yo que los chicos. Y por el mismo hecho de hablar pienso cosas. Ver que surjan cosas, que aparezcan cosas me parece piola. También que me discutan, amo que me discutan. Es algo vitalizante”. El deseo queda ligado a la pulsión de vida, el sujeto vivo que busca nuevos objetos que suplan la falta, mediante el desplazamiento metonímico.

Mientras que el E.3 dice “estoy seguro de que las ganas de seguir no solo aprendiendo porque hoy transmitir conocimiento es además transmitir y aprender de ese proceso. Querer enseñar y mostrar a las generaciones que están por detrás de nosotros la importancia del conocimiento, la importancia de la educación y por sobre todas las cosas la importancia de poder trabajar da lo que uno sabe hacer. Es una transmisión de valores también”. Se busca que el alumno, por mediante el fenómeno de la identificación, tome del maestro el deseo de saber, que asuma su particular deseo (Ramírez, 2010). La función del

docente es causar el interés del alumno, pero el primero que tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio agente de la educación (Caram, 2011).

6. Conclusión

A raíz del trabajo realizado se arriban a diversas conclusiones en relación con el Vínculo Educativo en la Universidad Pública en contextos de masividad y en entornos de virtualidad. A partir de las narrativas obtenidas de los entrevistados se expone a continuación los objetivos de la investigación y los resultados obtenidos.

El primer objetivo, buscaba indagar sobre la utilización de las TIC's por parte de los docentes y los alumnos. Se encuentra que en las tres comisiones en las cuales trabaja cada docente cuentan para el dictado de clases con plataformas de videoconferencia (Zoom, Meet) y cuentan con Aulas Virtuales (Classroom, Edmodo) a través de las cuales comparten el material bibliográfico, trabajos prácticos, material didáctico y contenido audiovisual. Cabe aclarar, sobre el último, que los E.2 y E.3 realizan videos explicativos propios. Las diferencias de la elección de las plataformas se explican por la falta de un Campus Virtual Universitario, que organice las estrategias didácticas, los medios técnicos y virtuales. Cada comisión, al inicio de la pandemia, eligió para sí misma el medio que considerara más efectivo para dar las clases. Esto trae aparejado, por una parte, la baja calificación docente en TIC's, la cual fue incrementándose debido a la práctica y el ejercicio a lo largo del tiempo, no a un proceso de capacitación formal. Por otro lado, la multiplicidad de medios tecnológicos que se enfrentan los alumnos a lo largo de la carrera, que, por no unificar criterios, podría perjudicar los vínculos con sus docentes. Esto condice con el relevamiento del BID (2020), donde se observa en la región la falta de capacitación docente, la baja inversión de las universidades en TIC's y la tasa de deserción del alumnado.

En relación con este último punto, se hayan diferentes tasas de alumnos que no alcanzan la regularidad al finalizar el cuatrimestre (Abandonan o desaprovechan la cursada). Se concluye, que para aquellas comisiones que cuentan con mayor número de inscriptos, la tasa de regularidad es menor. Es decir, las comisiones con matriculaciones masivas cuentan con menor porcentaje de alumnos regulares. De este modo, como indica Versino (2012) es clave en educación virtual la interacción entre las partes. Cuestión que es puesta en tensión por los docentes entrevistados ya que es difícil llevarla a cabo cuando la comisión es tan numerosa.

Por otra parte, otra de las cuestiones relacionadas a la conectividad tiene que ver con el acceso a las TIC's por parte de los alumnos. Se haya en al menos dos de los tres casos entrevistados, un relevamiento previo sobre el acceso a las tecnologías para llevar adelante el curso. Hasta el momento, no cuentan con información sobre dificultades en los cursantes para terminar la cursada. Si bien, infieren los docentes,

que la falta de TIC's no es un motivo de deserción educativa. No se indaga sobre este tema en aquel porcentaje de alumnos que no cumple la regularidad. Según el relevamiento del BID (2020) en zonas donde hay inequidades socioeconómicas, las tasas de deserción son mayores. De este modo, sería oportuno indagar al respecto, si la virtualidad afectó negativamente el vínculo educativo. Tal es así, que al decir de Fernandez Lamarra et al. (2018), sería más oportuno pensar en generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito en su trayectoria formativa en la universidad.

El segundo objetivo específico se centra en la relación que se da en el proceso educativo entre docentes y alumnos en la universidad. Por tal motivo, se indagó sobre la percepción de los entrevistados de las características que debería tener un docente en la educación virtual para que se desarrolle el vínculo Educativo. Dos de ellos coinciden en que el docente debe ser un buen transmisor de conocimientos. Mientras que la E.2 desarrolla que para que se forme el vínculo debe existir algo de lo erróneo por parte del docente: un chiste, una tragicomedia de la vida, reconocer la deslocalización y los contextos hogareños donde cada uno se encuentre. Algo de lo verdadero del ser que se ponga en juego en el contexto de clase permitiría el vínculo. El hecho del encuentro de los cuerpos no constituye vínculo educativo, este pertenece al orden de lo particular, pues con cada sujeto se produce un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones.

Además de esto, se rescatan cuestiones más superficiales como plantea Bouza Jiménez (2019) que tienen que ver con la participación, compromiso, implicación voluntaria, colaboración y trabajo en equipo.

En base a esto, se articula con la idea que tienen los docentes sobre como los alumnos adquieren el conocimiento. Para el E.1 y E.3 estas cuestiones que se mencionaban para los docentes deben estar en el alumno, de las cuales se resaltan de sus dichos, la responsabilidad y el compromiso. Mientras que para la E.2, el aprendizaje se da solo si existe la transferencia. Esta entendida como el correlato clínico del Vínculo Educativo. Se debe hacer una distinción entre la repetición y el aprendizaje. Mientras que el primero se trata de una repetición de sentidos, el segundo es una apropiación por implicación subjetiva del saber. A esto se llega solo mediante la transferencia, que opera desde el plano del inconsciente, coincidente con lo que Caram (2011) plantea acerca de que se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo.

En línea con lo anterior, se indagó sobre las formas que tienen los alumnos de poner a circular su propia palabra. En líneas generales, coinciden en que pueden utilizarse tanto la comunicación individual como la colectiva en todo momento. La palabra se pone en juego como un medio para hacer preguntas y despejar dudas, pero no como un medio por el cual se pueda llevar adelante una conversación. Conversar llevaría a preguntar e intercambiar con otros. En los exámenes finales, es el momento en que los docentes tienen el mayor vínculo con los alumnos, pero también es el último momento y es individual. Sobre la

palabra singular, como espacio para el despliegue de la propia singularidad, se ve afectado por la masividad. Ante la sobrecarga de trabajo docente, se pueden abrir pocos espacios para las lecturas de los trabajos, y en un caso, solo son trabajos optativos. Es interesante, el caso de la E.2 donde proponen trabajos grupales, pero con un apartado personal, donde cada integrante escribe las sensaciones, experiencias y opiniones, por fuera de lo conceptual, que vivenciaron al realizar el trabajo. Como un ejercicio de escritura que invita a pensarse individualmente sobre el saber adquirido, sobre su valor subjetivo y social.

Todos los docentes, indican tener canales de comunicación, de tipo individual y colectivo, sin embargo, la interacción es baja, o al menos no la que quisieran tener. Podría interpretarse como algo de la ruptura o no establecimiento del vínculo educativo. La falta de participación de algunos alumnos, puede que se deba a la lógica del no-todo. Por bien que se haga, por conocimientos que se tengan, por buena voluntad que se ponga, el resultado que se alcanza nunca es completamente satisfactorio, algo queda más allá del discurso (Cuello & Labella, 1017). De hecho, como plantea Caram (2011) en la medida que el Docente escucha y deja hablar, permite que cada sujeto tenga acceso en la clase a una palabra y a un lugar particular. El lugar particular que ocupa el alumno puede deberse a la palabra que el alumno está habituado a poner en juego.

El lugar que ocupa el alumno se ve representado en los tres casos por el significante “cámara apagada” y representa a aquellos que no prenden las cámaras en las videoconferencias. Este es lo que representa mayor malestar en los docentes. Esto es algo que queda más allá del discurso, del lado de lo imposible. Se torna un obstáculo, que podría ser interpretado como un síntoma del malestar en la cultura de la época. Épocas de masividad y virtualidad. Para poder identificar este punto, no se tienen herramientas en este trabajo, pero podría a futuro indagar en los alumnos el motivo por los cuales no se encienden las cámaras.

El tercer objetivo Específico, busca indagar sobre los espacios con los que cuentan los alumnos para el despliegue de su singularidad. Este espacio personal funciona como un marco que incluya un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así dar (le) la posibilidad de hacer con los contenidos culturales, transformándose así en agente importante para causar en los sujetos de la educación el deseo necesario para la apropiación de los sentidos culturales puestos en circulación. No se logra este espacio, a lo largo del ciclo de estudio de cada materia, más que por situaciones acotadas y particulares o en situación de examen, donde el alumno se encuentra además con la necesidad de aprobar la materia.

Es indispensable, para generar los efectos de las implicaciones que ambas partes del proceso educativo, Docente-alumno, establezcan una relación en torno al deseo. A saber, el deseo de aprender y el deseo de enseñar. Para que un sujeto se constituya como tal tiene que poder acceder a su propio deseo, que

emerge de una falta, de una ausencia. Sobre la causa del deseo, se encuentran discursos que lo incentivan mediante la obligatoriedad o presiones para la lectura. Como si el deseo se encontrara simplemente por leer lo que el docente obliga a leer. En el caso de la E.2, indica sobre la particularidad y singularidad del deseo. Como un efecto que se produce en algún momento del proceso de aprendizaje, y que no necesariamente se traduce en buenas notas. El vínculo, así como el docente, es a construir. No está dado de ante mano, hay vínculos y docentes para cada persona, que pueden permitir diferentes niveles de producciones. La transferencia entre Alumno- Docente, facilita o dificulta la puesta en producción de ambas partes.

En el caso del docente, es el primero que debe estar causado por el deseo, para que se produzcan los efectos en el alumno. En los casos analizados, se observan diferentes deseos que los ubican de forma distinta ante el discurso: Como agente de cambio social, como sujetos implicados a las pulsiones de vida o como transmisores del conocimiento.

En conclusión, se puede llegar a una descripción del vínculo educativo en la Universidad Pública en contextos de Virtualidad y Masividad. Para comenzar, la primera cuestión que se debe tener en cuenta es que la virtualidad se implementó como un medio por el cual salvar y continuar el proyecto educativo tras el aislamiento por la pandemia del COVID-19. Con la urgencia del caso, la Universidad no estuvo adaptada para implementar un Campus Virtual, por lo cual las aulas virtuales fueron implementadas por los docentes de forma aleatoria y según criterios propios de eficiencia. Se ha demostrado que al comenzar el primer ciclo lectivo en virtualidad se tuvieron grandes déficits de manejo de las herramientas virtuales, pero con el correr del tiempo pudieron salvarlos. Tal es así, que un docente bien formado en las herramientas tecnológicas para el dictado de clase mejora el vínculo con los alumnos, con lo cual no es un aspecto menor.

En continuidad, además de la virtualidad, los docentes debieron hacer frente al fenómeno ya habitual, de la masividad, pero ampliado. Algunas comisiones recibieron altas matriculaciones, ante las cuales se vieron sobrepasadas las formas normales de trabajar. Un dato significativo, estas comisiones altamente pobladas, son las que tuvieron mayor porcentaje de alumnos no regulares, reduciéndose la brecha a medida que baja la cantidad de alumnos por comisión.

En resumen, los vínculos Educativos no fueron todos iguales. Se han observado que las comisiones con mayores integrantes tuvieron las mayores dificultades de trabajar con los vínculos hacia el alumnado. Por una parte, la circularidad de la palabra se hizo escasamente, sin poder garantizarse el mismo seguimiento del aprendizaje para cada alumno. Los espacios de interacción fueron ocupados por la gran mayoría, pero una minoría intervenía. Estas intervenciones, a su vez, no fueron utilizadas bajo el recurso de la conversación sino hacia una duda puntual. A su vez, el deseo del alumno queda relegado a los desarrollos obligatorios de los trabajos.

En cambio, la comisión menos numerosa, tiene la menor tasa de deserción a la vez que se ha preparado estratégicamente para darle lugar a los desarrollos singulares de los alumnos. Proponen una participación y una circulación de la palabra desde lo grupal y colectivo, así como también, desde lo singular. Por último, queda abierto el lugar, como propuesta docente, del no-todo. De que es necesario que falte algo del saber, para que, mediante el deseo, el alumno pueda orientarse a una búsqueda de este.

7. Referencias Bibliográficas

- Aromi, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En T. Hebe (Ed.), *Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa. Barcelona.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*. Washington: Autor.
- Bouza Jiménez, Y. (2019). La docencia médica en ambientes de masividad: un desafío a la calidad. *MediSur*, 17(5). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2019000500742&lng=es&tlng=es.
- Caram, G. (2011). *Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. aportes del psicoanálisis*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cuello, M., Labella, M. San Emeterio, T. & Silvage, C. (2017). *Educación psicoanálisis: el vínculo educativo entre las pasiones y el deseo*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fernández Lamarra, N. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf>
- Guido, L., & Versino, M. (2012). *La educación virtual en las universidades argentinas*. Ciudad Autónoma Buenos Aires. IEC-CONADU
- Gunset, V., Abdalá, C., & Barros, M.E. (2017). Masividad y vida cotidiana de los estudiantes: el desafío de lograr permanecer en la universidad. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 4 (6). Recuperado de: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/39/20>

- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. Metodología de la Investigación. 4ª ed. Ciudad de México, McGraw-Hill, 2006. Disponible en: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicionsampieri-2006_ocr.pdf
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Recuperado de www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm
- Kaës, R. (1999). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. (2009) La realidad psíquica del vínculo, AIPCF. Recuperado de <https://www.intersubjetividad.com.ar/el-vinculo-en-psicoanalisis/>
- Moreira-Segura, C., & Delgadillo-Espinoza, C. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*. 28 (1), 121-129.
- Pontalis, J. y Laplanche, J. (2013). *Diccionario de psicoanálisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Ramirez, L. (2010). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. 2 (1), 85-89.
- Ríos Campos, C. (2020). COVID-19 y Educación Superior Universitaria Pública del Perú. *Revista Clake Education*, 1(02). Recuperado de <http://revistaclakeeducation.com/ojs/index.php/Multidisciplinaria/article/view/16>
- Savio, K. (2015). Aportes de Lacan a una teoría del discurso. *Folios*. 42. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a04.pdf>
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Síntesis de Información: Estadísticas Universitarias*. Argentina. Autor.
- Sierra, N. (2016). *Psicoanálisis y educación: un diálogo de encuentros y desencuentros*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.