

EL ROL DE LA ADSCRIPCIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: UNA EXPERIENCIA EN LA VIRTUALIDAD ANTE EL A.S.P.O y D.S.P.O POR COVID-19 EN LA CÁTEDRA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA DE LA FaHCE UNLP

Autores:

Sadaba, Ana Inés - ana.ines.sadaba@gmail.com

Jasin, Pablo - pablojasin@gmail.com

Silveti, Amalia - amaliasilveti@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)

Palabras clave: Adscripción, Virtualidad, Tecnología Educativa.

Resumen

El presente trabajo es el resultado del relato de experiencia por parte de adscriptes y colaboradores, alumnos y graduados, de la cátedra de Tecnología Educativa, asignatura del cuarto año de las carreras del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de

la FaHCE-UNLP. El mismo apunta a dos aspectos de reflexión post pandemia. El primero de ellos es el pensar los contextos educativos actuales de forma híbrida, construyendo una propuesta educativa que tenga en cuenta una parte presencial y una parte virtual, con el objeto de fomentar los aprendizajes ubicuos (u-learning). El segundo aspecto es el rol central de colaboradores y adscriptes en esta propuesta de enseñanza que permite atender las particularidades, dar seguimiento, estar pendiente de cómo transitan los estudiantes la propuesta, brindar apoyo educativo entre pares, tender puentes como mediadores de la propuesta de enseñanza, etc. Este rol de los colaboradores y adscriptes se desdibuja en la presencialidad. Finalmente, este recorrido, nos abre las puertas para pensar todo esto en el marco de nuestra carrera, como parte de una práctica profesional y profesionalizante.

Introducción

Comenzaremos aclarando que en la escritura vamos a utilizar un lenguaje que preferimos denominar como no sexista, y que suele ser referenciado, en general, como lenguaje inclusivo. La diferencia está en el lugar desde el cual se decide partir. En la idea de lenguaje inclusivo se entiende que se intenta dar inclusión a alguien que no está allí, se parte de la diferencia y se busca la incorporación / visibilización de minorías a una mayoría que acata las cuestiones hegemónicas devenidas en normalidad. En la idea de lenguaje no sexista se habla sobre la construcción del lenguaje en torno a las categorías de sexo, a través de la supresión del masculino como genérico, se intenta quitar esto. Se asume una neutralidad lingüística: ni femenino, ni masculino. Además la preferencia es de referenciarlo como lenguaje no sexista para explicitar que la construcción actual del lenguaje no tiene que ver con una cuestión de género sino de sexo. La RAE dice al respecto de género “8. m. Gram. Categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo” (Real Academia Española, 2023, definición 8).

El género es una construcción social, con fenotipos de expresión de sexo variables y disímiles a lo largo de la historia y de las ubicaciones geográficas. El sexo responde a una genitalidad propia de una mirada biologicista sobre los cuerpos que intenta predecir comportamientos, rasgos y caracteres. Incluso se ha colado en la educación a través de la pedagogía higienista que implementaron a principios del siglo XX en Argentina (Puiggrós, 1990). Finalmente la Federación Argentina L.G.B.T. recomienda, en su guía, el uso de la “e”.

Partimos de recuperar la experiencia en virtualidad debido al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (A.S.P.O.), acontecido en los años 2020 y 2021, para pensar y poner en práctica nuevas estrategias en tiempos de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (D.S.P.O.) desarrollado en el 2022 en el aula virtual de la cátedra. Es así que este trabajo nos permite destacar la importancia del trabajo docente en el marco de nuevos escenarios educativos, donde es necesario desarrollar instancias de formación y reflexión sobre la práctica profesional para construir propuestas de enseñanza que integren el uso de tecnologías digitales en la docencia universitaria.

Es clave pensar el rol que adscriptes y colaboradores tienen en una propuesta de enseñanza contextualizada como una práctica profesional y profesionalizante. Dichas prácticas podrían estar inscriptas en la formación para incumbencias del tipo de trabajo en tutorías e-learning, de producción de contenido didáctico para plataformas digitales, entre otras. Al respecto, Caldeiro et al., (2014) sostiene que:

El trabajo del tutor se encuentra en íntima relación con el diseño pedagógico de la propuesta virtual, así como de la organización didáctica. Por ello, para comprender las características de un trabajo de tutoría en particular, es necesario definir y conocer los objetivos educativos, los destinatarios, el rol de las tecnologías; los contenidos; las actividades; la secuenciación o periodización propuesta; los materiales que se utilizarán. En síntesis, el rol del tutor se construye a partir del modelo pedagógico en el que se ha diseñado la propuesta educativa (Caldeiro et al., 2014, p. 116).

La inclusión de tecnologías digitales en la docencia universitaria requiere de saberes específicos, inherentes a la tarea de enseñar. Ya ha sido ampliamente estudiado el impacto del desarrollo de las tecnologías en la producción y circulación del conocimiento. En este sentido, sostenemos que la inclusión genuina y crítica de las tecnologías digitales (Maggio, 2018) puede ofrecer renovados espacios que extiendan las posibilidades de enseñanza en un marco de innovación universitaria con el objeto de fomentar los aprendizajes ubicuos (Burbules, 2012). Cuando los cuerpos habitan las aulas, el uso de la tecnología, en algunos casos, se limita a lo meramente instrumental y la clase se resume a aquello que pasa en el lugar físico,

en el aula. Los profesores universitarios nos enfrentamos en el contexto de pandemia, al desafío de renovar nuestras configuraciones profesionales: poder gestionar grandes cúmulos de información, orientar a los estudiantes y mediar los contenidos, participar en redes profesionales y sociales, entre otras. Como expresan Tenti Fanfani y Tedesco (2002) estamos en la sociedad del conocimiento y es por ello que “la aceleración de los cambios sociales en la ciencia, la tecnología y la producción social obliga a una actualización permanente de los docentes para que la formación que ofrecen esté a la altura de las demandas sociales” (Tenti Fanfani y Tedesco, 2002, p.7-8).

Desde las últimas décadas, se vienen produciendo profundas transformaciones sociales de la mano de las tecnologías digitales. Los cambios más importantes causados por las tecnologías en nuestra sociedad, no se producen por las tecnologías mismas, sino por el cambio en las ideas y prácticas sociales que las acompañan: los modos de producción, los modos de circulación y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas. Para nombrar esta particular relación con las tecnologías, Jesús Martín Barbero (2009) utiliza el concepto de ‘mediación cultural’, en tanto estas dejan de ser herramientas instrumentales y pasan a ser condensadoras de sentido. Esto se evidencia en los ámbitos educativos de una manera particular en donde se interpela la enseñanza y el aprendizaje al involucrar otras formas de interactuar, de vincularse y conocer el mundo. De esta manera coincidimos con las autoras Gewerc y Montero (2011) cuando expresan que

Los cambios provocados por la incorporación de las TIC no pueden ser sólo técnicos; su ocurrencia exige involucrar la dimensión institucional, fundamentalmente la cultura y los sujetos protagonistas. El cambio en la enseñanza y el aprendizaje pasa por un cambio en las concepciones, las actitudes y las rutinas de los profesores y en la cultura de la organización (Gewerc y Montero, 2011, p.328).

Del mismo modo, las concepciones sobre el uso de las TIC de los docentes influyen en la cultura institucional. Generalmente la demanda de los docentes sobre el uso de las TIC refiere más a una formación técnico instrumental, sin tener en cuenta que la misma se convierte en un problema político cultural que implica una actitud de mirar las propias prácticas, estimular la indagación y la innovación y repensar las prácticas de enseñanza como acto político pedagógico.

Marco Teórico

Tal como lo expresan las autoras Maggio, Martín y Zangara (2021), durante el 2020, en el contexto de A.S.P.O., los equipos de cátedra tuvieron que redefinir las propuestas y estrategias ante una situación atípica que interpelaba los modos de desempeño de los roles, tiempos y espacios habituales, con ritmos de trabajo urgentes y condiciones contextuales inéditas.

El trabajo de tutoría es un trabajo docente en tanto su práctica persigue una intencionalidad educativa. Desde este punto de vista, es necesario poner atención en el lugar emergente que podrían ocupar desde una práctica profesional y profesionalizante. El propósito de la tarea es el de mediador entre estudiantes y conocimiento en situaciones dinámicas, dilemáticas, contradictorias; acompañando y orientando en los procesos de aprendizaje, a la vez que tejiendo y compartiendo estrategias que propicien la comprensión para la construcción del conocimiento. De allí que se considere a los espacios tutoriales y al equipo de tutorías que los promueven, un pilar fundamental en la educación, ya sea presencial o mediada por tecnologías digitales, porque es en esos espacios, señalan Martínez y Briones (2007) en los que se “generan propuestas de actividades para la reflexión, apoya su resolución, sugiere fuentes de información alternativas, ofrece explicaciones, favorece los procesos comprensivos, es decir, guía, orienta, ofrece andamios, en ello consiste su enseñanza” (Martínez y Briones, 2007, p.3).

Siguiendo al autor Cabero (2004) es importante identificar algunas funciones que realizan los tutores y sobre las cuales, González y Martín (2016) aportan algunas estrategias para implementarlas. Nos referimos a las siguientes funciones:

- **Función técnica:** colaborando con los estudiantes para que sean capaces de tener un cierto dominio autónomo sobre las herramientas disponibles en el aula virtual y a la vez dar respuesta inmediata a los posibles problemas que en este ámbito se le puedan presentar a los estudiantes, aportando sobre la comprensión de ciertos aspectos del funcionamiento del aula virtual a través de la respuesta individual a consultas o desde el aporte de material que oriente sobre el uso de algún aspecto del entorno.
- **Función académica:** al conocer los contenidos a enseñar planteados en el programa de la materia puede contribuir a la planificación y desarrollo de las clases, brindando ideas y formas de trabajar con el contenido tanto en los encuentros sincrónicos como

en las actividades asincrónicas, para lo cual es necesario el poseer, y poner en práctica, saberes didácticos para la organización de actividades, aportar información, extender, clarificar y explicar contenidos presentados, responder al trabajo de los estudiantes, comprobar el logro de objetivos por parte de los estudiantes, etc.

- **Función organizativa:** refiere a la explicación de las normas de trabajo, las formas y tipos de entrega de las actividades, los tiempos asignados a las tareas, en otras palabras, el establecer un contrato didáctico.
- **Función orientadora:** guiando y asesorando a los estudiantes en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, facilitando estrategias de trabajo sobre el aula virtual, produciendo recomendaciones, atendiendo al ritmo de trabajo de los estudiantes, etc.
- **Función social:** a través del establecimiento de vínculos con los estudiantes a fin de poder sostener y acompañar sus trayectorias educativas durante la cursada, invitando a participar, integrar y conducir intervenciones, proponer actividades, dinamizar la acción formativa, etc. Aquí es importante destacar que la comunicación en términos de diálogo constante y consideración de las circunstancias socio-económicas de cada estudiante es un punto de partida para poder desarrollar un “buen acompañamiento” de las trayectorias. Desarrollar un vínculo entre tutores y estudiantes consiste en estar al tanto de las situaciones particulares y grupales y estar dispuestos a poner en funcionamiento todos los dispositivos pedagógico-didácticos disponibles para seguir generando oportunidades de continuidad y mejora en el aprendizaje.

Sadaba, Olaizola, Miquel y Romero (en prensa) destacan algunos aspectos del trabajo de los tutores:

- La moderación tutorial se caracteriza por ser coherente, flexible y oportuna.
- Procura responder a la brevedad con un plazo máximo de 48 hs.
- Debe comprender los mecanismos de interacción que se producen en el escenario elegido teniendo presente los supuestos pedagógicos del uso del mismo.
- Debe atreverse a experimentar; en palabras de Simón Bolívar “inventamos o erramos”.
- Disponerse a aprender de los errores para lo cual es crucial un trabajo postactivo, reflexivo sobre la propia práctica.
- Conocer diferentes técnicas de participación grupal para ser implementadas en actividades interactivas virtuales evitando que los estudiantes caigan en prácticas en solitario.

- Estar atento a sistematizar periódicamente las ideas principales.
- Atendiendo a la propuesta de trabajo metacognitivo, teniendo como bandera que la forma es contenido, considerar el trabajo sobre las formas de comunicación mediadas por la tecnología diferentes a las formas en las que nos comunicamos en el aula.

La experiencia de adscripción: acompañamiento y seguimiento en el marco de A.S.P.O. (2020-2021) y D.S.P.O. (2022)

El relato de esta propuesta de enseñanza, pretende poner en valor la tarea docente, generando un espacio de formación integral que contemple los aspectos: didáctico, pedagógico y tecnológico; que no se deben divorciar en el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza y de aprendizaje. En el contexto de A.S.P.O. y D.S.P.O., fue importante sostener el vínculo pedagógico como así también las trayectorias de los estudiantes durante todo el ciclo lectivo. La complejidad del contexto social y cultural requirió más comunicación entre los docentes y los estudiantes ya que era necesario sostener una comunicación clara y constante entre quienes están involucrados en el proceso educativo.

La virtualización forzada de las clases en la UNLP y, específicamente, en la materia Tecnología Educativa de la FaHCE-UNLP, obligó al equipo de docentes y adscriptes a tender nuevos puentes formativos en la construcción de los escenarios educativos actuales. Esto provocó la necesidad de identificar las potencialidades pedagógico-didácticas de las tecnologías digitales en pos de garantizar la presencia institucional (Mena et al., 2005) y ampliar el territorio de la cursada, resignificando la noción de asistencia a clases y aprovechando las distancias para enseñar y aprender en la universidad.

Las preocupaciones por las trayectorias educativas (no continuas y completas) se torna nuevamente tema prioritario en la agenda político-educativa y en las reflexiones pedagógicas de las últimas décadas, pero con un giro conceptual en la visión sobre los trayectos que hacen los estudiantes en la universidad. En este sentido, en el año 2020 y 2021 en la instancia de adscripción a la cátedra Tecnología Educativa de la FaHCE-UNLP, se diseña un dispositivo

de acompañamiento a las trayectorias educativas a estudiantes. La noción de trayectorias educativas permite pensar a los estudiantes como sujetos históricos en relación con sus contextos y situaciones particulares. En efecto, las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. En este sentido, el concepto de trayectoria educativa es más amplio que el de trayectoria escolar. Flavia Terigi (2010) cuestiona un pensamiento que por momentos es dominante y que entiende las trayectorias educativas (escolares, para la autora) como trayectorias homogéneas, ideales, teóricas, graduadas y encausadas. Contrapone a ello la idea de trayectorias reales, plurales y diversas que nos hablan de itinerarios concretos y contradictorios. En este reconocimiento de las trayectorias diversas de los estudiantes en la universidad, desarrollamos una propuesta de enseñanza virtual (2020-2021). El trabajo de adscripción ese año consistió en diferentes tareas: acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes y participación en las instancias de diseño de las clases; administrar, organizar y enriquecer los espacios virtuales de la cátedra integrado por tres entornos. La primera, el aula virtual en Campus Fahce sobre la plataforma Moodle. La segunda, las redes de la cátedra con el hashtag #TecnoEduUNLP, por medio del cual es posible recuperar las publicaciones en Twitter, red donde intercambiamos, entre estudiantes, docentes y especialistas, un abanico de contenidos relacionados con la asignatura. Por último, contamos con un grupo cerrado en Facebook "Tecnología Educativa UNLP #TecnoEduUNLP" donde circula mucha información vinculada. Además se destaca la periodicidad de las reuniones de cátedra con lectura bibliográfica, propuestas de trabajo y co-diseño de actividades. Entendemos que enseñar en la virtualidad implica, desde un enfoque problematizador, revisar y reinventar las prácticas, asumiendo nuevos desafíos en línea que parten de entender que el trabajo docente es en red, colectivo y desde "al lado" (Rogovsky, 2020).

En este marco de construcción del rol docente en la virtualidad forzada se asumieron deliberadamente decisiones, intervenciones y estrategias que intentaron acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes favoreciendo no sólo el seguimiento sino también la posibilidad de vivenciar una experiencia de aprendizaje colaborativa e inmersiva que superase la dicotomía sincrónico/asincrónico. Tal es así que el rol tutorial en el marco de la adscripción no se redujo a la tarea de registro de asistencia y cumplimiento de actividades, sino que se centró en co-construir las consignas de actividades auténticas, habilitar la circulación de la

palabra en las redes, brindar pistas que convoquen a realizar el recorrido propuesto y ofrecer orientaciones que posibiliten garantizar la continuidad pedagógica en la universidad.

El acompañamiento a los estudiantes se realizó desde el aula virtual del campus virtual de la Facultad donde no sólo accedían a los contenidos y bibliografía de la materia, sino que además se les brindaba un recorrido diferente por los contenidos a través de actividades asincrónicas (por medio del uso de las herramientas del aula virtual: foros, tareas, etc) como así también sincrónicas (videollamadas). Para ello fue fundamental posicionarse desde la concepción de educación a distancia, que surge como una modalidad que permite superar las limitaciones de tiempo y espacio, dedicada especialmente a aquellas poblaciones que por razones familiares, laborales o por estar aislados geográficamente, no podían acercarse a las escuelas o instituciones educativas en general. De esta definición se desprende la intención de crear puentes con los estudiantes para facilitar la continuidad de los estudios en la universidad y al mismo tiempo democratizar el conocimiento.

Resulta interesante resaltar la diversidad de formatos en que las clases se llevaron a cabo en el período 2020-2021. El territorio habitado por los docentes y estudiantes fue el aula virtual, donde no solo se realizaban tareas de acompañamiento sino que se disponían de diferentes foros de conversaciones sobre la materia y otros aspectos que hacen a la formación de un tecnólogo educativo. En este sentido, la propuesta en el aula virtual favorece la diversidad de focos dinámicos, es decir, hay momentos en que la interacción es prioritaria entre los profesores/ los tutores y los estudiantes, en otros entre los estudiantes o entre materiales especialmente diseñados y los participantes de la propuesta pedagógica. Tal es así que podemos nombrar dos actividades: la primera de ellas refiere a la participación como adscriptes en los foros de dudas y consultas donde no solo se preguntaba por el contenido de la materia sino que además, se ponía en juego el conocimiento de las diversas aplicaciones y plataformas en los cuales se desarrollaba la materia; y por otro lado, la evaluación de las plataformas en términos de los pros y contras de la tecnología pensada en la propuesta de enseñanza situada. Además de los foros, en el aula contábamos con los enlaces a otros sitios que nos permitían expandir la propuesta. Es para destacar las diferentes entrevistas que se realizaron a especialistas a partir de las herramientas de videollamada que permitieron expandir los conocimientos a partir del debate y preguntas que se realizaron a los invitados. La segunda de estas actividades consistió en el armado de un glosario colaborativo, a manera

de repositorio, donde, tanto los adscriptes como los estudiantes, participaron en la construcción de sitios de interés que nos acompañaron durante toda la cursada.

En relación al tipo de actividades a diseñar, se tomaron en cuenta algunos interrogantes acerca del trabajo entre pares planteados por la autora Schwartzman (2014) ¿Por qué determinada tarea es valiosa para realizarse entre pares? ¿Qué esperamos que los estudiantes hagan en forma individual y qué en colaboración con otros? ¿Cómo se vincula con el resto de la secuencia didáctica? Respecto de la actividad entre pares ¿es la única que se desarrolla en un periodo determinado? ¿aplica a cierto contenido? ¿refiere a una etapa (inicial, intermedia, final) en un proceso más amplio? ¿Cómo guiamos ese trabajo entre pares? ¿Les indicamos a donde llegar/el producto final a alcanzar y que resuelvan los pasos o etapas para ello o establecemos consignas de trabajo paso a paso? En relación a lo anterior, ¿proponemos un cronograma único para todos o recorridos alternativos? ¿los tiempos están preestablecidos o son flexibles? ¿Qué recursos tecnológicos se pondrán a disposición para dar soportes a los procesos de producción colectiva? ¿Qué espacios se brindarán para la comunicación (foros, wikis, blogs, documentos compartidos, etc.)? ¿Cuál es el perfil de privacidad de esos espacios, deben ser públicos o privados? Este aspecto supone decidir qué cosas son interesantes de ser vistas por otros compañeros y cuáles requieren de mayor privacidad, especialmente en lo que al proceso de trabajo (y no tanto al resultado o producto final) se refiere.

De este modo, entre los criterios que orientan y guían nuestras prácticas docentes de adscriptes identificamos como principios: la construcción de la autonomía y la gestión del tiempo para aprender; la promoción de la participación activa; el desarrollo de la colaboración entendiendo que éstas son competencias culturales que los profesionales del campo de la educación necesitamos fortalecer para enseñar y aprender.

Entre las potencialidades de mediar la tarea docente, se identifica la posibilidad de:

- Fomentar la construcción de grupos y comunidades virtuales que gestionan información en colaboración, lo que requiere no sólo buscar y acceder sino también editar, producir y publicar conocimiento en conjunto. En esta práctica podríamos pensar, como trabajo metacognitivo, la función docente como curadores de contenido.
- Favorecer la participación para aprender más de lo que se podría aprender individualmente dado el enriquecimiento que implica el intercambio entre pares. En estas prácticas, como trabajo metacognitivo, podríamos pensar en el desarrollo

profesional, futuro, en instituciones educativas, donde tendrán que interactuar con otros.

- Diversificar, desde un criterio de flexibilidad, las experiencias según planes de egreso, estudiantes trabajadoras/es, personas a cargo entre otras situaciones relacionadas a las reales trayectorias atendiendo a las necesidades o demandas socioeducativas del contexto. En esta práctica podrían pensarse el buscar romper con los supuestos pedagógicos planteados por Terigi (2010a).

En este punto del relato de la experiencia, nos surge como reflexión, en un contexto social como el actual, ¿qué implicancias adquiere la democratización de la educación superior? La democratización procura ser abordada en la actualidad a través de la noción de inclusión. Se apunta a incluir dentro de la universidad una diversidad racial, cultural y sexual, reflejo de la existente en el seno de la sociedad, buscando remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad que han padecido esos grupos. En este sentido se inscriben las políticas públicas destinadas a personas travesti-trans. Al tomar conciencia de las desigualdades en derechos y oportunidades podemos construir una sociedad cada vez más democrática e inclusiva, plural y equitativa. Como expresa Gentili (2008):

Las universidades deben ser espacios de producción y difusión de los conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, entenderlo de formas diversas y abiertas, siendo el campo donde el debate acerca de esta comprensión se torna inevitable y necesario. Las universidades nos ayudan a leer el mundo, a entenderlo y a imaginarlo (Gentili, 2008, p. 48).

En el marco de la emergencia sanitaria y socioeducativa, el rol docente requirió de forma urgente y acelerada reconstruirse al igual que la tarea de enseñar transformando las metodologías a partir del uso pedagógico de las tecnologías. Esto puede comprenderse como una oportunidad para ampliar y ofrecer otras posibilidades formativas inspiradoras que tensionan las históricas prácticas transmisivas y explicadoras de la universidad. Desde esta perspectiva crítica y disruptiva construimos las planificaciones e intervenciones, partiendo de considerar el rol protagónico que tomaron las tecnologías digitales durante la virtualización de emergencia. Por este motivo, se tornó necesario conocer aspectos socio-económicos-culturales de los estudiantes, por ejemplo, conocer con qué dispositivos contaban y cuál era su conexión a internet (datos móviles o wifi), lo que nos permitió definir qué propuestas formativas y modalidades de cursada podían llevarse a cabo. De este modo,

uno de los dispositivos que se utilizaron en esta propuesta refiere a la generación de experiencias colectivas: se promueve que los estudiantes desarrollen su capacidad de elaborar propuestas de enseñanza integrando las tecnologías. Desde esta propuesta, los estudiantes son considerados como docentes en formación, como profesionales, en tanto diseñadores de experiencias de enseñanza. Para ello, tal como señalan Sabulsky y Danielli (2016), fue necesario

Promover una revisión que habilite a los docentes a pensarse a sí mismos en su relación con los saberes técnicos y con los saberes pedagógicos, los de la formación y los de la propia práctica; reconociendo la manera en que esto condiciona su accionar a la vez que atreviéndose a imaginar otros modos de hacer con tecnologías (Sabulsky y Danielli, 2016, p.78).

A modo de reflexión final

Para el ciclo lectivo 2022, se pensó en una nueva propuesta de enseñanza cuyo diseño de las actividades estuvo orientada a la producción de materiales didácticos digitales y a la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje en el contexto de pandemia 2020-2021. Esto permitió que los estudiantes se constituyeran como actores reflexivos, haciendo especial énfasis en que dicha recapitación sea sobre sus propios procesos de cognición. Es decir, se planteó como objetivo la construcción metacognitiva, entendida como el proceso de revisión de los propios procedimientos de construcción del conocimiento, pero no sólo de la apropiación disciplinar, sino que además, de qué forma los mismos impactan sobre las concepciones del futuro campo profesional de docencia. Se enfatizó el trabajo colaborativo desde dos posiciones. La primera, entendiendo que el docente no trabaja en solitario, de allí las decisiones de los trabajos y las evaluaciones entre pares. La segunda sosteniendo que es fundamental aprender de los colegas a través de procesos comunicacionales que favorecen una revisión crítica en relación con los contenidos y que permiten una negociación de significados, acuerdos y debates, propiciando el diálogo, construyendo una comunidad virtual, una comunidad de práctica (Wenger, 2002). Desde esta posición se propuso la construcción de un repositorio digital, pensado a modo de “conversación”, “experiencia” (Larrosa:2006), entre el texto y lo que sucedía en la cursada. De esta forma se incentivó el trabajo

metacognitivo a través de la pregunta ¿qué significa esto que señala tal autor en el marco de nuestra carrera y en un mundo postpandemia?

Para repensar la práctica docente nos planteamos los siguientes interrogantes ¿Qué aprendizajes hemos logrado durante el 2020 y el 2021, que pueden tener continuidad a partir del 2022 y qué prácticas deberíamos intentar dejar atrás? ¿Qué cuestiones pueden llegar a presentarse en la nueva presencialidad y que, posiblemente, habrá que atender durante los próximos años? ¿Qué estrategias de acompañamiento a los estudiantes debemos trabajar en los próximos ciclos lectivos que les permitan construir saber desde la propia práctica? ¿Qué canales de comunicación sostener para favorecer el trabajo colaborativo, la participación, el compromiso y la aceptación de las propuestas que surgen del reconocimiento de experiencias que resulten significativas? ¿Cómo construir espacios de conocimiento que se autosostengan, y superadores del ciclo lectivo?

Cabe destacar la importancia de poner en valor la tarea docente, generando un espacio de formación integral que contemple los aspectos: didáctico, pedagógico y tecnológico que no se deben divorciar en el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza y de aprendizaje. Además que permitan pensar en una universidad más plural, democrática y sin fronteras tajantes que la circunscriban a un territorio. Sino por el contrario una universidad que sea universal.

Tenemos que ser capaces de pensar políticamente a las instituciones universitarias para dotarlas de nuevos sentidos y transformarlas mediante la acción colectiva. Como declara Gentili (2008) la universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma. La universidad no será nunca fuente de utopías, en plural y en permanente estado de inestabilidad, si ella no es capaz de enunciar los contornos de su propio proyecto utópico.

Referencias bibliográficas

Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100463>

Cabero, J. (2004). La función tutorial en teleformación. En: Martínez, F. y Prendes, M. P. *Nuevas tecnologías y educación*. España. Pearson educación.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

- Caldeiro, G.; Fernández Laya, N.; Rogovsky, C. y Trech, M. (2014). “Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención”. En: Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. – comp.- (2014) De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción. FLACSO: HomoSapiens.
- Gentili, Pablo (2008) “Una vergüenza menos, una libertad más”. La Reforma Universitaria en clave de futuro. En: La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. CLACSO. Gewerc, A. y Montero, L. (2011) Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. Revista de Educación, 362. Septiembre-diciembre 2013, pp. 323-347
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 5(2),0.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2011) Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. Revista de Educación, 362. Septiembre-diciembre 2013, pp. 323-347
- González, A. y Martín, M. M. (2016). Módulo 3: Entornos virtuales de aprendizaje. 7-8. Seminario:Desarrollo de Propuestas de Enseñanza para Aulas Virtuales. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54375>
- Larrosa, Jorge (2006). «Una lengua para la conversación», en: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Coords.) Entre Pedagogía y Literatura. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Maggio, M., Martín, M. y Zangara, M. (2021). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia Virtualidad, Educación y Ciencia, 24 (12), pp. 86-98.
- Maggio, M (2022) Híbrida. Enseñar en la Universidad que no vimos venir. Editorial Tilde.
- Maggio, M (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires. Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: 0711/2023]. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf ISSN: 1138-9737
- Martínez, M. T., & Maris Briones, S. (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (29),81-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802907>
- Mena, M.; Diez, L. M.; Rodríguez, L. (2005). El diseño de proyectos de Educación a distancia. Recuperado de: Colección Itinerarios. Ediciones La Crujía y Editorial Stella.
- Normas APA – 7ma (séptima) edición. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/>
- Puiggrós, A. (1990) Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Buenos Aires: Galerna.
- Rogovsky, C. (2020). Tutorías virtuales: una mirada desde adentro. En García, J. y García cabezas, S. (comp.) Las tecnologías en (y para) la educación. FLACSO Editorial, Montevideo, Uruguay. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/tutorias-virtuales-una-mirada-adentro>
- Sadaba, A. I., Olaizola, E., Miquel, M. y Romero, A. (en prensa) Entre lo invisible y lo evidente: el rol docente en la virtualidad. En: Martín, M.; Zangara A. (Coords) El campo de la tecnología educativa. Cómo acompañar las interpelaciones y acciones educativas en épocas de incertidumbre. Libro de cátedra. EDULP (En prensa)
- Sabulsky, G. y Danieli, M. E (2016) La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica. Espacios en blanco. Serie indagaciones , 26(1).
- Schwartzman, Gisela, TARASOW, Fabio y TRECH, Mónica (Comps.), De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción, Rosario: Homo Sapiens Ediciones / FLACSO Argentina, 2014, 170 páginas.
- Sánchez, C. 2019. Normas APA – 7ma (séptima) edición. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/>
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani,E. (2002) Nuevos tiempos y nuevos docentes.. pp. 61-81. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134675?posInSet=1&queryId=ae5d7d99-0f2a-4a1c-a9c7-cca6f2f4ad9b>

- Terigi, Flavia (2010). “Docencia y saber pedagógico- didáctico”. En: El Monitor de la educación, publicación periódica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. N° 25, 5ª época, junio de 2010. Dossier “Ser docentes hoy”, pp. 35/ 38. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>.
- Terigi, Flavia (2010a). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Recuperado de http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Terigi_Flavia_Conferencia_Las_cronologias_de_aprendizaje.pdf
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002) Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.