



encuentro educativo

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

Vol 3, N°2
DICIEMBRE
2022-MAYO

2023
Mendoza
Argentina

DOSSIER:

**Tecnologías y educación en
nuevos escenarios emergentes**

*Technologies and education in
new emerging scenarios*

*Tecnologias e educação em
novos cenários emergentes*

Coordinadoras:

Valeria Odetti

Teresa Cabezas



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ICE
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ISSNe 2718-8035

Publicación semestral del Instituto de Ciencias de la Educación

Vol 3, Nº 2
DICIEMBRE
2022-MAYO

2023

Mendoza
Argentina

Mail INSTITUTO: inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Mail REVISTA: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

SITIO DE LA REVISTA:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>

Datos de Revista - Journal's Information

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación

ISSNe 2718-8035 | v3 n2- DICIEMBRE 2022 – MAYO 2023

Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (EE) es una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Centro Universitario - Ciudad de Mendoza (5500) - Casilla de Correo 345 – Provincia de Mendoza, Argentina

e-mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Web FFYL: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

ICE en facebook: <https://www.facebook.com/iceffyluncuyo/>

Envíe su trabajo a: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/submissions>
revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Que sea publicado en el sitio web oficial de "ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación", de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido o hasta que el autor notifique su voluntad de retirarlo de la revista.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aún después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Encuentro Educativo considera para su publicación artículos inéditos y originales, los que serán sometidos a evaluación. La calidad científica y la originalidad de los artículos de investigación son sometidas a un proceso de arbitraje anónimo externo nacional e internacional. El proceso de arbitraje contempla la evaluación de dos jueces, que pertenecen a distintas instituciones y universidades. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas informen los juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informará al autor la factibilidad de la publicación de su trabajo. Encuentro Educativo se reserva el derecho de no enviar a evaluación aquellos trabajos que no cumplan con las indicaciones señaladas en las "Normas para la publicación", además se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original aceptado. La revista se reserva el derecho de incluir los artículos aceptados para publicación en el número que considere más conveniente. Los autores son responsables por el contenido y los puntos de vista expresados, los cuales no necesariamente coinciden con los de la revista.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESE. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Comité de redacción y el Editor de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en Encuentro Educativo conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: "Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades" (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento "Guide lines on Good Publication Practice" (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#)

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zi", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lecto-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recupero ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

Facebook: [@arca.revistas](https://www.facebook.com/arca.revistas) | Instagram: [@arca.revistas](https://www.instagram.com/arca.revistas) | LinkedIn: ARCA – FFYL | Twitter: [@ArcaFFYL](https://twitter.com/ArcaFFYL)
Youtube: [área de revistas científicas ARCA](https://www.youtube.com/channel/UC...) | blog: <https://arcarevistas.blogspot.com/>

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, se trata de una publicación periódica de dicho Instituto, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Tiene como propósitos promover la circulación del conocimiento y aportar con ello al debate científico, académico y profesional del campo educativo nacional e internacional. Publica artículos originales e inéditos que resultan de la investigación y de experiencias que contribuyan al debate de problemáticas educativas relevantes desde el punto de vista pedagógico, social y cultural, que resultan de interés a los diversos actores educativos. Es una publicación semestral, organizada en secciones: Dossier temático, propuesto por un investigador-coordinador, específico para cada número; Miscelánea, sección que agrupa artículos científicos que responden a la diversidad temática del campo educativo, Entrevistas y Proyectos ICE. Su alcance iberoamericano convoca a investigadores y profesionales del ámbito educativo en general. Las contribuciones se publican en idioma español y portugués. La responsabilidad por las opiniones emitidas en los artículos corresponde exclusivamente a los autores.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> (CC BY-NC 4.0), salvo los elementos

específicos publicados dentro de esta revista que indiquen otra licencia. Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución — debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial — no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su Portal de Revistas Digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Staff

DIRECCIÓN: **Dra. Lorena Cruz**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

EDICIÓN TÉCNICA GENERAL

Beatriz Barchini, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

GESTIÓN OJS

Ángeles Sánchez Erasun, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

ESTILO

Revisión idioma portugués: **Mery Jeanne Coelho Assis**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Revisión idioma inglés: **Justina Massini**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Corrección de estilo español: **José Osvaldo Gac**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Clara Luz Muñiz, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Mgter. **Elena Barroso**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Mariela Lourdes González**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter **Néstor Navarro**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. **Daniel Suárez**, Universidad Buenos Aires, Argentina

Dra. **Ana María Zoppi**, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. **José Luis Medina**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **Patricia Silva**, Universidad de Lleida, España

Dr. **José Reinaldo Martínez Fernández**, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. **Francisco Imbernón**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **María Cristina Martínez Pineda**, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. **Carolina Guzmán Valenzuela**, Universidad de Tarapacá, Chile

Dr. **José Miguel Garrido**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. **Marcos Cupani**, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Dra. **Liliana Sanjurjo**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. **Cristina Rinaudo**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Dra. **Ida Lucía Morchio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter. **Lía Stella Brandi**, Investigador independiente, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Maza, Argentina

Dr. **Juan Pablo Queupil**, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Dra. **Vania Schubert Backes**, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. **Serafín Antúnez**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **Oscar Flores**, Universidad de Lleida, España

Dra. **Alicia Rosa Caporossi**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Mgter. **Marcelo Vitarelli**, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Dr. **Francisco Muscará**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Cristina Rochetti**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Marisa Fazio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Hilda Difabio de Anglat**, Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Pares evaluadores del VOLUMEN 3 N° 2

- Adriana Mazza. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
- Claudia Carina Fracchia. Facultad de Informática. Universidad Nacional de Comahue, Argentina  <https://orcid.org/0000-0003-2437-7112>
- María Cristina Gómez. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
- Corina Rogovsky. Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Julieta Bentivenga. Fundación Itaú. Argentina
- Vanina Lucero. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
- Susana Beatriz Meza. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
- Mariela Beatriz Meljin. Coordinadora de Educación a Distancia. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
- Rita Torchio. Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, Argentina  <https://orcid.org/0000-0001-6272-9524>
- Clarisa Hernández. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Índice

Presentación	9
<i>Presentation</i>	10
<i>Apresentação</i>	11
DOSSIER: Tecnologías y educación en nuevos escenarios emergentes <i>Technologies and education in new emerging scenarios Tecnologias e educação em</i> <i>novos cenários emergentes</i>	12
PRESENTACIÓN DEL DOSSIER: Tecnologías y educación en nuevos escenarios <i>emergentes Technologies and education in new emerging scenarios</i> <i>/Tecnologias e educação em novos cenários emergentes</i>	
Valeria Odetti, Teresa Cabezas	13
“Mostrarte Aumentada”. Sobre encontrarnos en tiempos de distanciamiento <i>“Mostrarte Aumentada”. About meeting in times of distancing “Mostrarte</i> <i>Aumentada”. Sobre o encontro em tempos de distanciamiento</i>	
Carolina Quintana, Marcela Ordiz	22
Diseñar juegos de escape: convergencia entre lo narrativo, lo didáctico y lo tecnológico <i>Designing escape games: convergence between narrative, didactic</i> <i>and technology Desenhar jogos de fuga: convergência entre a narrativa, a</i> <i>didática e a tecnologia</i>	
Valeria Odetti, Milagros Langhi	39

Enseñar y aprender en la era digital. Uso y apropiación de las TIC en una escuela pública de la Patagonia Austral | *Teaching and learning in the digital age. Use and appropriation of ICT in a public school in Southern Patagonia* | *Ensinar e aprender en la era digital. Uso e apropriação das TIC em uma escola pública do sul da Patagônia*

Valeria de los Ángeles Bedacarratx, Jessica Marión Hernández, Lorena Vanesa Trujillo 61

Escenario virtual de aprendizaje expandido en las redes sociales | *Virtual scenario of expanded learning in social networks* | *Cenário de aprendizagem virtual expandido em redes sociais*

Carolina Gómez, Teresa Cabezas, Elena Barroso 94

Miscelánea

Investigación educativa y pedagogía: un desafío político epistemológico | *Educative research and pedagogy: a political and epistemological challenge* | *Pesquisa educacional e pedagogia: um desafio político epistemológico*

Ana María Zoppi 141



Presentación

Lorena Cruz¹

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, planteamos la posibilidad de crear esta publicación científica a la que hemos denominado *Encuentro Educativo* inspirados en el propósito del encuentro de perspectivas y de conocimiento que se construyen desde la diversidad de los procesos de investigación educativa. Nos parece importante recoger y hacer visible avances y resultados de investigaciones educativas que reflejen el abanico complejo y enriquecido no solamente de la diversidad de fenómenos objetos de investigación sino también de las distintas formas de construir el conocimiento. Además, no sólo ponemos la mirada en el resultado sino también en el proceso de cómo se ha llegado a esa construcción, sus tensiones, dilemas y reflexiones.

Tenemos como objetivo contribuir al intercambio, al debate, a la discusión y a la reflexión a partir de las publicaciones tanto de artículos de investigación como de experiencias pedagógicas, que revelan las inquietudes, las preocupaciones y la agenda actual de la educación en nuestra región y en toda Iberoamérica.

Esperamos ofrecer a la comunidad educativa interesada, desde hoy y por mucho tiempo, un espacio de encuentro que le permita interpelar e interpelarse para transformar.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



Presentation

Lorena Cruz²

From the Institute of Sciences Education, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, we consider the possibility of creating this scientific publication called **Encuentro Educativo**. We are inspired by the purpose of exchanging perspectives and knowledge that is built from the diversity of the processes of the educative investigation

We believe it is important to gather and make visible advances and results of educative investigations that reflect the complex spectrum and enriching not only the diversity of phenomena as a study subject but also the different ways of building knowledge. Besides, not only putting the regard in the results but also in the process of how we achieve that construction, its tensions, dilemmas and reflections.

Our aim is to contribute to the exchange, debate, discussion and reflection from the publications as much as investigation articles and pedagogic experiences, that reveals the concerns, preoccupations and current agenda of education in our region making it extensible to all Iberoamerica.

We hope to offer the educational community interested, from now on and for a long time, a meeting point that allows interpellation to transform.

² Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Journal editor of Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentine.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



Apresentação

Lorena Cruz³

Desde o Instituto de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Cuyo propomos a possibilidade de criar esta publicação científica a qual denominamos **Encuentro Educativo**, inspirados no propósito do encontro de perspectivas de conhecimento que se constroem a partir da diversidade de processos de pesquisa educacional.

Consideramos importante coletar e tornar visíveis os avanços e resultados da pesquisa educativa que reflitam a gama complexa e enriquecida não só da diversidade dos fenômenos objetos de investigação, mas também das diferentes formas de construir o conhecimento. Além disso, não só olhamos para o resultado, mas também para o processo de como essa construção foi alcançada, suas tensões, dilemas e reflexões.

Nosso objetivo é contribuir para o intercâmbio, o debate, a análise e a reflexão a partir das publicações, tanto de artigos de investigação como de experiências pedagógicas, que revelam as inquietações, as preocupações e a atual agenda da educação em nossa região, tornando-o extensível a toda a Ibero-América.

Esperamos oferecer à comunidade educativa interessada, hoje e por muito tempo mais, um espaço de encontro que lhes permita questionar e questionar-se para transformar.

³ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Diretora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>

DOSSIER

Tecnologías y educación en nuevos escenarios emergentes


Technologies and education in new emerging scenarios

Tecnologias e educação em novos cenários emergentes

Coordinadoras del dossier:

Valeria Odetti

Programa de Educación a Distancia. FLACSO Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-2910-5992>

Teresa Cabezas

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-3630-4447>

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER


Valeria Odetti¹

Teresa Cabezas²

Tecnologías y educación en nuevos escenarios emergentes

Los años 2020 y 2021 significaron un quiebre profundo en las formas de pensar la educación que dio lugar a la emergencia de un conjunto de prácticas de enseñanza, de gestión y administración en las instituciones que acompañaron la convicción de sostener la continuidad pedagógica pero que, al mismo tiempo, abrieron una gran cantidad de interrogantes.

Las instituciones educativas adoptaron las tecnologías disponibles con el objeto de asegurar la continuidad pedagógica y las/os docentes buscaron alternativas para sostener la clase como experiencia de enseñanza y de aprendizaje. Toda la experiencia institucional y de los

¹ Programa de Educación a Distancia. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina. Argentina.  <https://orcid.org/0000-0003-2910-5992>

² Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0003-3630-4447>

equipos docentes fueron dando lugar a normativas y marcos referenciales para pensar la enseñanza pos pandemia.

Esta realidad, que sigue siendo, animó a la convocatoria de este dossier en “*Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*”, con la pretensión de reunir trabajos que aporten evidencias empíricas a la generación de nuevo conocimiento y discusión sobre las características de estos nuevos escenarios educativos configurados en torno a las formas de enseñar y aprender con tecnologías digitales.

La pretensión de la convocatoria inicial también estuvo centrada en hacer foco en aportes valiosos, generados a partir de los aprendizajes que hicimos en estos años, que se articulen con algunas prácticas de la pre pandemia que nos siguen pareciendo interesantes. Y esto, es porque nadie da un salto de veinte leguas, como dice Daniel Prieto, queriendo resaltar, con ello la intención de valorar aprendizajes anteriores y reflexiones sobre las continuidades y rupturas necesarias.

Los artículos presentados constituyen relatos de experiencias y trabajos de investigación que buscan retratar la complejidad de la articulación de las nuevas configuraciones de tiempos y espacios de enseñanza y aprendizaje.

El primer artículo hace foco en el encuentro y en el despliegue de estrategias híbridas para que sea posible. En el segundo caso se narra la experiencia de diseño de un juego de escape educativo digital y se reflexiona sobre la convergencia entre el universo narrativo, las decisiones didácticas y las configuraciones tecnológicas. El tercer

artículo recupera dos investigaciones en el nivel primario, en las mismas se indaga en las prácticas docentes con tecnología en la pre pandemia y las transformaciones realizadas durante la pandemia. Finalmente, el cuarto artículo, narra la experiencia de la implementación de un entorno de aprendizaje expandido en el uso de redes sociales en una propuesta formativa de nivel superior, recopilada en el contexto de una investigación más amplia que busca indagar acerca de las propuestas de aprendizaje que articulan entornos personales, institucionales y digitales.

La riqueza del dossier reside en encontrar trabajos vinculados a diversos niveles del sistema educativo, en reconocer las particularidades de cada nivel, y en presentar el aporte del trabajo con herramientas tecnológicas. También consideramos que desde el punto de vista didáctico los artículos mencionan diversas estrategias que pueden aportar nuevas configuraciones para sumar a la agenda de una didáctica actual. De forma transversal los artículos evidencian la importancia de la gestión de los equipos de profesionales, de los recursos tecnológicos y normativos que sostienen el desarrollo de propuestas para enseñar y aprender con tecnologías digitales.

Esperamos que este dossier genere, a partir de cada uno de estos artículos, espacios de reflexión vinculados a todo el saber didáctico-pedagógico construido durante estos últimos años.

Invitamos a compartir el número 2 del volumen 3, conectarse con los autores, profundizar en los marcos referenciales y promover experiencias e investigaciones similares o superadoras de las aquí

propuestas. Este dossier se continúa en cada uno/a de ustedes que resignifica a partir de la lectura y da lugar a nuevas ampliaciones de estos saberes construidos.

Technologies and education in new emerging scenarios

The years 2020 and 2021 meant a deep rupture in the ways of thinking education which gave place to the development of a group of teaching, gestion and administration practices in institutions that joined the conviction of holding pedagogic continuity but, at the same time opened a great number of questions.

The educative institutions adopted the available technologies with the objective of ensuring the pedagogical continuity and teachers sought for alternatives to hold the class as a teaching and learning experience. All institutional and groups of teacher's experience gave place to normative and referential framework to think the post pandemic teaching.

This reality, that continues to be, encouraged the congregation of this dossier in "*Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*", with the goal of gathering works that provide empiric evidence of the generation of new knowledge and the discussion about the characteristics of this new educative scenarios configured around ways of teaching and learning with digital technologies.

The goal of the initial congregation was also centered in putting focus in valuable contributions, generated from the learning experiences we

did in the last years, that are articulated with some pre pandemic practices we believe to be interesting. And the motive is that no one gives a twenty-league jump, as Daniel Prieto says, wanting to highlight, the intention of giving value to learnings and reflections about the continuity and necessary ruptures.

The articles presented constitute stories of experiences and investigation works that are looking to show the complexity of the articulation of the new configuration of times and spaces of teaching and learning.

The first article puts focus in the encounter and lineup of hybrid strategies to make this possible. In the second case the experience of a design of a digital educative escape game is narrated, and the convergence between the narrative universe, the didactic decisions and technological configurations, is later reflected upon. The third article brings back two investigations of the elementary school, where teaching practices with technologies in the pre pandemic and the transformations made during the pandemic are explored. Finally, the fourth article, narrates the experience of the implementation of a learning atmosphere, expanded in the use of social networks in a formative proposal of the higher education, gathered in the context of a wider investigation, that aims to explore the learning proposals that articulate personal, institutional and digital surroundings.

The opulence of the dossier resides on finding works related to diverse levels of the educative system, in recognizing the particularities of each level, and in presenting the contribution of the work, with

technological tools. We also consider that from the didactic point of view the articles name diverse strategies that can provide new configurations to include to the current didactic agenda. In a transversal way the articles evidence the importance of the gestion of the teams of professionals, the technological and normative resources that support the development of teaching and learning proposals with digital technologies.

We hope that this dossier generates, with each one of this articles, spaces of reflection related to every didactic pedagogical knowledge constructed the last years.

We invite you to share number 2 of volume 3, connect with the authors, to go further with the referential framework and promote experiences and similar or better investigations that the ones proposed. This dossier still continues in each one of you, that significates from the lecture and gives place to new ampliatioms of this constructed knowledge.

Tecnologias e educação em novos cenários emergentes

Os anos de 2020 e 2021 marcaram uma ruptura profunda nas formas de pensar a educação, o que levou ao surgimento de um conjunto de práticas de ensino, gestão e administração nas instituições que acompanhavam a convicção de sustentar a continuidade pedagógica, mas que, ao mesmo tempo, suscitavam um grande número de questionamentos.

As instituições educativas adotaram as tecnologias disponíveis para garantir a continuidade pedagógica, e os professores buscaram alternativas para sustentar a sala de aula como experiência de ensino e aprendizagem. Toda a experiência institucional e as equipes de docentes levaram a padrões e marcos referenciais para pensar o ensino pós-pandemia.

Esta realidade, que permanece, motivou a convocação deste dossiê em “Encontro Educativo. Revista de Pesquisa do Instituto de Ciências da Educação”, com o objetivo de reunir artigos que contribuam com evidências empíricas para a geração de novos conhecimentos e discussão sobre as características desses atuais cenários educacionais configurados em torno dos modos de ensinar e aprender com as tecnologias digitais.

A intenção da convocatória inicial também foi focada em contribuições valiosas, geradas a partir do aprendizado que realizamos nestes anos, que se articulam com algumas práticas pré-pandemia, as quais continuam nos parecendo interessantes. E isso porque ninguém dá um salto de vinte léguas, como diz Daniel Prieto, querendo destacar, com isso, a intenção de valorizar os aprendizados anteriores e as reflexões sobre as continuidades e rupturas necessárias.

Os artigos apresentados são relatos de experiências e pesquisas que buscam retratar a complexidade da articulação das novas configurações de tempos e espaços de ensino e aprendizagem.

O primeiro artigo foca no encontro e na implantação de estratégias híbridas para que isso seja possível. No segundo artigo, narra-se a

experiência de design de um jogo de fuga educativo digital e faz-se uma reflexão sobre a convergência entre o universo narrativo, as decisões didáticas e as configurações tecnológicas. O terceiro artigo retoma duas pesquisas no nível primário, nas quais são investigadas as práticas de ensino com tecnologia na pré-pandemia e as transformações realizadas durante a pandemia. Finalmente, o quarto artigo narra a experiência da implementação de um ambiente de aprendizagem ampliado no uso das redes sociais em uma proposta de ensino de nível superior, compilada no contexto de uma pesquisa mais ampla que busca averiguar sobre propostas de aprendizagem que articulam ambientes pessoais, institucionais e digitais.

A riqueza do dossiê está em encontrar trabalhos vinculados aos diversos níveis do sistema educacional, em reconhecer as particularidades de cada nível e em apresentar a contribuição do trabalho com ferramentas tecnológicas. Consideramos também que do ponto de vista didático, os artigos mencionam diversas estratégias que podem fornecer novas configurações para agregar à agenda de uma didática atual. De forma transversal, os artigos destacam a importância da gestão das equipes de profissionais, dos recursos tecnológicos e normativos que sustentam o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem com tecnologias digitais.

Esperamos que este dossiê gere, a partir de cada um desses artigos, espaços de reflexão vinculados a todo o conhecimento didático-pedagógico construído ao longo dos últimos anos.

Convidamos você para compartilhar o número 2 do volume 3, conectar-se com os autores, aprofundar-se nos quadros de referência e promover experiências e pesquisas semelhantes ou melhores do que as propostas aqui. Este dossiê continuará em cada um de vocês, que a partir de sua leitura, ressignificará e dará origem a novas expansões desse conhecimento construído.

“Mostrarte Aumentada”. Sobre encontrarnos en tiempos de distanciamiento

“Mostrarte Aumentada”. About meeting in times of distancing

“Mostrarte Aumentada”. Sobre o encontro em tempos de distanciamiento

Carolina Quintana¹

Marcela Ordiz²

Resumen

En el siguiente artículo compartiremos la experiencia institucional educativa “Mostrarte Aumentada”, donde se articularon diferentes espacios, presenciales y virtuales. Dicha experiencia se llevó a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la Escuela Normal N°1 “Pte. Roque Sáenz Peña” durante el año 2021, en contexto de pandemia y distanciamiento social. El proyecto surge a partir de la necesidad de la escuela de sostener un espacio de encuentro muy valioso para esta comunidad: la muestra de fin de año.

El objetivo que persigue este escrito es un acercamiento de tipo exploratorio a los denominados ambientes de enseñanza-aprendizaje híbridos, pensándolos como

¹ caroequintana@gmail.com Gerencia Operativa Tecnología e Innovación Educativa. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina

² marcelaordiz@bue.edu.ar Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.

nuevas formas de comunicación, con nuevas configuraciones de organización y nuevos roles de los participantes.

Comenzaremos por reflexionar sobre las muestras como espacios de encuentro, para luego definir las características de las muestras en las escuelas y, en particular, las muestras en el regreso a las aulas luego del aislamiento social, preventivo y obligatorio debido a la pandemia del COVID 19. Finalmente realizaremos una presentación de la experiencia e intentaremos, a través de la misma, explorar las categorías de Educación Aumentada y aprendizajes en entornos inmersivos.

Palabras Clave: muestras escolares, entornos inmersivos, educación aumentada, pandemia, aprendizaje híbrido.

Abstract

In the following article we will share the educational institutional experience ‘Mostrarte Aumentada’, where different spaces, face-to-face and virtual, were articulated. This experience took place in the Autonomous City of Buenos Aires, in the Normal School No. 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” during the year 2021, in the context of a pandemic and social distancing. This project arises from the need of the school to support a very valuable meeting space for this community: the year-end exhibition.

The objective pursued by this paper is an exploratory approach to the so-called hybrid teaching-learning environments, thinking them as new forms of communication, with new organizational configurations and new roles for the participants.

We will begin by reflecting the year-end exhibition as meeting spaces, to then define the characteristics of these events in schools and, in particular, this same events after the return to classrooms after social, preventive and mandatory isolation due to the COVID 19 pandemic. Finally, we will make a presentation of the experience and we will try, by doing this, to explore the categories of augmented education and learning in immersive environments.

Keywords: school events, immersive environments, augmented education, pandemic, hybrid learning.

Resumo

No artigo a seguir compartilharemos a experiência institucional educacional "Mostrarte Aumentada", onde se articularam diferentes espaços, presenciais e virtuais. Esta experiência foi realizada na Cidade Autônoma de Buenos Aires, na Escola Normal N°1 "Pte. Roque Sáenz Peña" durante o ano de 2021, em um contexto de pandemia e distanciamento social. O projeto surge de a necessidade da escola manter um espaço de encontro muito valioso para esta comunidade: a exposição de fim de ano.

O objetivo deste trabalho é uma abordagem exploratória dos chamados ambientes híbridos de ensino-aprendizagem, pensando-os como novas formas de comunicação, com novas configurações organizacionais e novos papéis para os participantes.

Começaremos por refletir sobre as amostras como espaços de encontro, para depois definir as características desses eventos nas escolas e, em particular, no regresso às salas de aula após o isolamento social, preventivo e obrigatório devido à pandemia COVID 19. Finalmente, faremos uma apresentação da experiência e tentaremos, através dela, explorar as categorias de Educação Aumentada e aprendizagem em ambientes imersivos.

Palavras-chave: amostras escolares, ambientes imersivos, educação ampliada, pandemia, aprendizagem híbrida.

Introducción

El 2020 no es un año que pasará inadvertido, por muchos motivos y efectos en la vida de las personas. Pero especialmente en el ámbito de las instituciones educativas ha dejado sus huellas, algunas que se desvanecen y otras que perduran. Huellas que nos llaman a la reflexión y que nos permiten imaginar nuevos proyectos, posibilidades.

En la inmediatez nos encontramos con un 2021 cuando las instituciones educativas y los sujetos que las habitamos tuvimos que pensar en otra organización de los espacios, de los cuerpos. Los entornos de enseñanza y de aprendizaje dejaron de ser solo el aula física para comenzar a caminar también la virtualidad y, en muchos casos, vagar por la hibridez.

A los fines de este trabajo, intentaremos definir educación en entornos virtuales, como así también educación en entornos combinados. E-learning o educación virtual se refiere al proceso de aprendizaje a distancia que se facilita mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación (Barberá, 2008). Vale aclarar que no la entendemos como una instancia en la cual la educación presencial se digitaliza, sino como *artefacto sociotécnico* (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014), es decir, como un territorio que se constituye a partir de las relaciones que se tejen en una institución, con sus conflictos, tensiones, acuerdos.

Por otro lado, los entornos combinados de aprendizaje, son aquellos donde coexisten espacios de educación presencial y espacios de educación virtual. Dichos entornos *“combinan la interacción presencial entre estudiantes y docentes, la interacción sincrónica y asincrónica en los hogares mediada por tecnologías y dispositivos digitales, y el trabajo en los hogares sin acompañamiento docente”* (Cardini y D’Alessandre, 2020, p. 119). En la primera mitad del año 2021, en la Ciudad de Buenos Aires, se llamó “alternancia”, debido a las disposiciones sanitarias que imposibilitaron la concurrencia masiva de estudiantes a las escuelas. Esta alternancia se tradujo en grupos de estudiantes que concurrían la mitad del tiempo o en estudiantes que iban una semana sí y la siguiente cumplimentaban con clases asincrónicas.

En este contexto, experiencias e iniciativas de todo tipo relacionadas con modelos de hibridación se pusieron en marcha, de manera improvisada, caótica, mientras las escuelas intentaban ponerse de pie y brindar la mejor solución posible para mantener la tan preciada “continuidad pedagógica” en la que se denominó “la nueva prespecialidad”.

En la experiencia que les compartiremos en este artículo queremos redoblar la apuesta y centrarnos en lo que algunos autores llaman *Educación Aumentada* (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020), ni solo presencial, ni solo

virtual, tampoco alternada, sino la exploración y aprovechamiento de aquello que aporta cada espacio, especialmente el virtual y las TIC, a los espacios presenciales de enseñanza y aprendizaje. Vemos en esta categoría la posibilidad de tender puentes entre las dos modalidades, poniendo en diálogo las potencialidades de cada una de ellas.

Sobre los espacios de encuentro en tiempos de aislamiento

Transponer la puerta de una escuela es desear, esperar, necesitar, confiar en ingresar a un espacio- tiempo de encuentros, saberes compartidos por los gestos de la transmisión. Es desear, necesitar que alguien nos espere, nos reciba, nos dé la bienvenida, nos reconozca, nos presente a otras y otros, nos ofrezca un lugar en el que podamos sentirnos en confianza para desaprender y aprender. (Frigerio, 2020, p.6).

Si en el 2020 docentes y estudiantes nos mantuvimos “distanciados”, el 2021 fue el tiempo del encuentro. Encuentro con amigos, con colegas, con tareas, con espacios, con tiempos. Un encuentro que fue paulatino, por momentos fragmentado. Un re-encuentro que implicó no olvidar la *experiencia vivida* (Korinfeld, 2020), abrir la ronda a la escucha y a la conversación, capitalizar lo aprendido. Lo aprendido sobre enseñanza y lo aprendido sobre el propio proceso de aprendizaje de cada docente y de cada estudiante.

Como dice Ana Abramowsky (2020), la distancia es asociada con la rigidez y el disciplinamiento de los cuerpos o con la falta de involucramiento y la desafectación. Es por esto que uno de los mayores desafíos en tiempos de aislamiento social ha sido sostener (y para ello repensar) los espacios de encuentro e intercambio. ¿Cómo construir lazos, vínculos a distancia? ¿Cómo hacer para “traspasar la pantalla”? En relación a esto, la autora nos invita a reflexionar:

La afectividad que se despliega en la escuela no está hecha solamente de besos, abrazos. Quizás este momento sea propicio para darnos cuenta de que la labor educativa se sostiene en una malla afectiva hecha de intenciones, de disponibilidad,

de atención, de palabras y de una sumatoria de pequeños y minuciosos gestos para nada improvisados. (Abramowski, 2020, p. 8).

En tiempos de distanciamiento social, sostener los espacios de encuentro se volvió vital. Nos enfrentamos, por ejemplo, al desafío de lograr cohesión grupal en un contexto de bimodalidad, y en muchos de los casos, a sabiendas de que los y las estudiantes no se conocían de años anteriores. Entonces nos preguntamos, ¿cómo es vincularnos en la virtualidad, a la distancia?

Compartimos la sensación de que encontrarnos a través de la pantalla no era lo mismo que hacerlo de manera presencial. Como si el encuentro necesitara de todos los sentidos para ser considerado como tal. Entre muchos espacios de intercambio que nos propusimos sostener, estaba la Muestra de Fin de Año. Con la firme intención de que conservase ese entramado vincular que se tejía todos los años previos a la pandemia, empezamos a pensar su reconfiguración. Algo era seguro, la escuela no era la misma, los espacios y las propuestas, tampoco.

Las muestras escolares como espacios de encuentro

Históricamente, las muestras escolares han representado (en muchos casos) momentos de encuentro e intercambio entre estudiantes, docentes, equipos de conducción, familias. Han sabido ser cierre del trabajo del año, enmarcadas en el espacio físico de la institución escolar.

Aun así, siempre que planificamos hacer algo, es importante preguntarnos por el sentido de aquello que queremos realizar. Nos propusimos, entonces, reflexionar sobre las muestras en las escuelas: qué aportan, cuál es su objetivo pedagógico, cuáles son sus características, por qué son importantes para la vida escolar. A partir de estas reflexiones, intentaremos (re) pensar una muestra en contexto de distanciamiento social.

Las muestras motorizan y aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje de múltiples maneras. En principio, *podríamos* considerarlas como un vehículo

de comunicación. La muestra, a nivel general, es la instancia donde se presenta una producción final a aquellos sujetos no involucrados directamente en el proceso de la misma (familias, estudiantes de otros cursos, directivos, docentes). Podemos decir, también, que la muestra propicia una producción conjunta, un mural común que es, a su vez, vehículo de comunicación. Comunicación interna, entre los y las estudiantes que lo realizan, y comunicación externa, ya que se proyecta hacia el resto de los agentes de la vida escolar.

Asimismo, la muestra constituye un dispositivo de enseñanza-aprendizaje. Invita a poner en acción el contenido; contenido que se recupera, se aplica, se expande, se comparte y, como consecuencia, se resignifica. A la hora de reflexionar sobre la importancia de visibilizar y compartir los trabajos de los y las estudiantes, creemos que, para abordar determinados proyectos y contenidos, la etapa de socialización es una parte valiosa, indispensable y constitutiva de los mismos. Por ejemplo, ¿cuál sería el sentido de preparar una campaña sobre el cuidado del medioambiente, si esta no se va a dar a conocer? ¿Tiene sentido representar una obra de teatro sin espectadores? ¿A quién estaría dirigida?

Los espacios de muestra se presentan, además, como experiencias educativas. Experiencia como aquello que *nos pasa* (Larrosa, 2003) por ser sujetos en interacción con el medio. Experiencia en sentido deweyano como una transacción donde los sujetos y el contexto se determinan mutuamente (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015). Las experiencias educativas crean vivencias y sentidos, permiten a los sujetos re-construir significados en sus aprendizajes, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrarlos. Sentidos compartidos con la comunidad.

La muestra pos aislamiento social preventivo y obligatorio

Como mencionamos, en el 2020, la educación se llevó adelante (en los casos que era posible) de manera virtual. En este sentido, la escuela demostró ser mucho más que su espacio físico; habitó aulas virtuales, redes sociales, y hasta nuestras propias casas y livings. Construimos escuela en los espacios que nos eran posibles, dependiendo de cada contexto.

En el 2021, se decide restituir la presencialidad con distanciamiento social. Teniendo en cuenta este escenario, ¿qué sucede con los espacios de encuentro? ¿Cómo podemos (re)configurarlos? Si una clase virtual no es el alojamiento de una clase presencial en una plataforma digital, realizar una muestra en entornos virtuales tampoco debería ser solo la publicación de resultados y trabajos en una página web.

A la luz de esta reflexión, una muestra en un entorno virtual debería entonces invitar al intercambio y, por lo tanto, constituye un territorio que se va construyendo con las interacciones de los participantes que lo recorren. Allí, se generan nuevas formas de habitar el espacio, nuevas formas de comunicarse.

Diseñar una muestra virtual implica planificar el recorrido que se les propondrá a los visitantes, qué narrativa queremos contar. Es la propuesta de una experiencia de encuentro con lo construido con otros y otras a lo largo del año, encuentro que, al igual que en la presencialidad, no debería ser solitario, sino convocar a la conversación sobre lo visto, sobre lo hecho, sobre lo que agrada, sorprende y sobre lo que no. Es en ese intercambio donde las muestras en general cobran sentido, porque así se constituyen en instancias de aprendizaje.

Mostrarte Aumentada. La experiencia

Como hemos mencionado, debido a las reglamentaciones sanitarias, fue imperante pensar una reconfiguración para llevar adelante “Mostrarte

Aumentada 2021". Era necesario generar un escenario que permitiera ir más allá de una exhibición de trabajos organizados en una presentación digital.

El contexto nos proporcionaba una atmósfera repleta de dudas, pero teníamos la certeza de que debíamos trabajar en un entorno inmersivo e interactivo, para hacer de la muestra un evento convocante y de aprendizajes, sin olvidar lo vivido y aprendido en el 2020. Sin embargo, sabemos que generar la sensación de inmersión en los y las participantes, no depende de características intrínsecas de una herramienta tecnológica, sino de la narrativa planteada a través de un recorrido, de la recreación de un espacio que convoque a diferentes sentidos. Son estos elementos los que crearán la sensación de inmersión y la motivación a interactuar con el espacio, con los objetos disponibles y con los otros. Es por esto que se puede aseverar que ningún entorno es igual a otro. Sus participantes, con sus particularidades, lo modelan, lo intervienen.

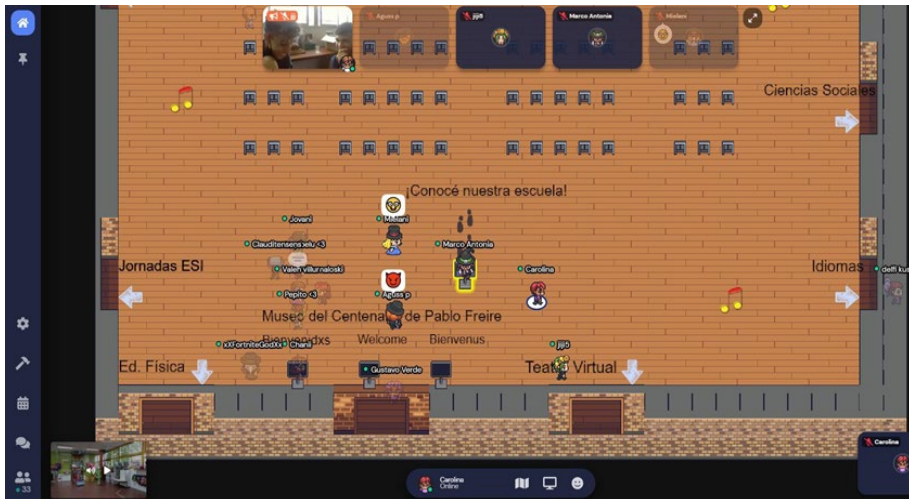
En el caso de la experiencia Mostrarte Aumentada 2021, se creó un espacio inmersivo (en clave de video juego) emulando el edificio de la escuela. Cada participante podía ingresar a recorrer el entorno desde un enlace, con su nombre y un avatar que podían crear en el momento. Además, podían verse y comunicarse mediante cámara y audio, participar de muros colaborativos y conversar por mensajería.

Técnicamente, la propuesta fue montada en la plataforma [Gather](#), que permite realizar videoconferencias en un entorno inmersivo. Dicha plataforma ofrece escenarios predeterminados o la posibilidad de crear el propio. En el caso de Mostrarte, este escenario fue diseñado por la Facilitadora Pedagógica Digital con la colaboración de directivos y docentes.

Si bien se ofreció una guía para abordar el recorrido, el diseño del espacio brindó a cada participante la posibilidad de crear su propio circuito, de vivir su propia experiencia. El hall de entrada, el patio central, las aulas, la

cafetería y hasta la sala de profesores, eran parte de la arquitectura del entorno (Ver figura 1). En estas salas, se compartieron trabajos en múltiples formatos, así como también se ofrecieron transmisiones en vivo, como por ejemplo, la banda de la escuela tocando en el patio central. En otras salas, se podía ver a los encargados y encargadas del proyecto esperando a los visitantes para contarles sobre su proceso de trabajo.

Figura 1

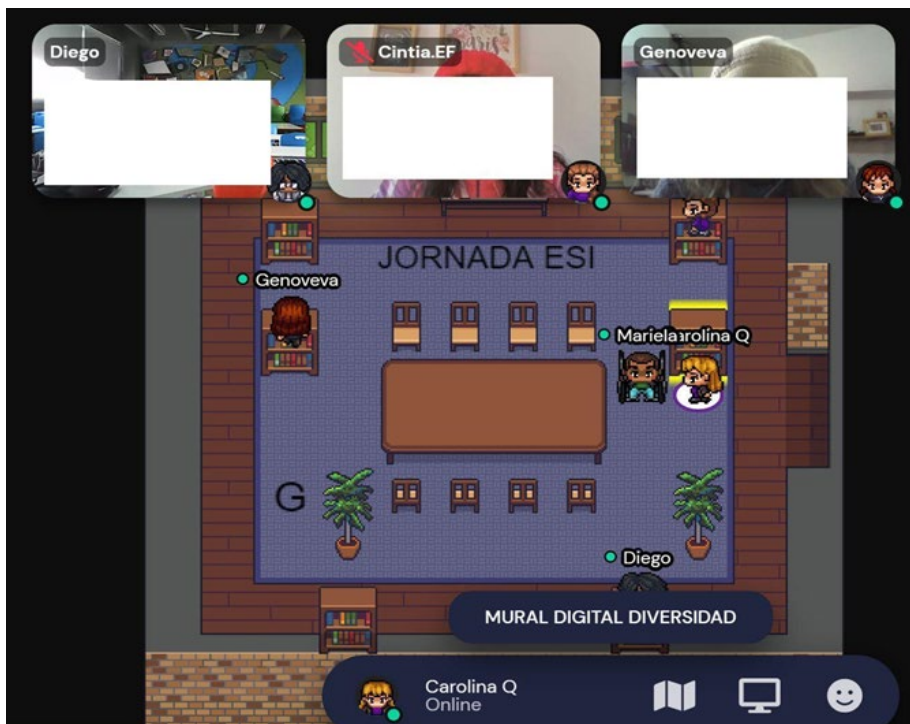


Fuente: *Captura de pantalla del ingreso al espacio. Se observan las diferentes salas y algunos participantes interactuando*

Por decisión conjunta con docentes y estudiantes, se crearon tres espacios nuevos que no existen en el edificio físico de la escuela. La sala CEN (Centro de Estudiantes), la sala ESI y una sala de teatro. La sala CEN se crea como un espacio virtual que les da voz a los y las estudiantes y les permite compartir eventos, acciones y todo aquello en lo que el CEN trabaja y participa. La sala ESI (ver figura 2) pretende no solo ser un espacio en el cual se visibilice el trabajo realizado durante el año en las jornadas, sino también una invitación

al intercambio, mediante la participación en pizarras y muros que proponen la construcción colaborativa. La sala de teatro pone a disposición de los visitantes una obra previamente grabada y los anfitriones eran los propios actores.

Figura 2



Fuente: Captura de pantalla de la sala de Jornada ESI

En esta ocasión, a diferencia de otros años, las autoridades no designaron un solo día de muestra, sino que se estipuló la “semana de la muestra”, durante la cual cada curso desde su aula, acompañado de un profesor, podía entrar al entorno a recorrerlo utilizando cualquier dispositivo móvil. Como se puede ver en este registro audiovisual (figura 3), muchos estudiantes visitaron el

entorno junto a sus compañeros y compañeras de manera presencial y junto al resto de los cursos de manera virtual. También docentes, asesores y directivos se cruzaron en dicho espacio para compartir el trabajo realizado durante el año y vivenciar una experiencia de muestra distinta a las anteriores.

Figura 3



Fuente: Captura de pantalla de la sala de Comunicación y Expresión

“Fue algo distinto, que nunca habíamos hecho. De alguna manera, la pandemia nos invitó a poner en juego la creatividad para poder seguir sosteniendo los espacios de intercambio colectivo en un contexto inédito. Además, esta modalidad nos permitió mostrar más cantidad de trabajos. En la muestra tradicional era imposible contar con la cantidad de proyectores, pantallas y dispositivos para exhibir el trabajo de todos los alumnos de una escuela tan grande. Lo que más me

sorprendió fue lo rápido que los chicos se apropiaron del entorno.” (M. N., profesora de Educación Tecnológica).

Dentro de las potencialidades de realizar la muestra en un entorno híbrido, destacamos la posibilidad de ponerla a disposición de toda la comunidad educativa (familias, otras escuelas, instituciones y autoridades). Históricamente, se ha convocado a las familias a participar de la muestra de fin de año, sin demasiada concurrencia. Es sabido que, por diferentes razones, coordinar horarios con el resto de la comunidad educativa es complicado.

En esta ocasión se envió invitación a las familias para ingresar a recorrer el espacio mediante un enlace. Se sugirió un rango horario, para poder encontrarnos sincrónicamente. Las autoridades, junto a los y las docentes que tenían disponibilidad, se conectaron para recibir a las familias desde la escuela. También la familia extendida, abuelos y abuelas, tíos y tías, pudieron recorrer el espacio junto a los y las estudiantes. Pensar este escenario desde la lógica de la presencialidad sería imposible.

Asimismo, la invitación a recorrer la muestra se hizo extensiva a otras Escuelas Normales y a otros niveles educativos. Estudiantes de Primaria visitaron Mostrarte Aumentada junto a su maestra y pudieron “espiar” algo de lo que se trabaja en el Nivel Medio, fortaleciendo la articulación entre niveles. Por otro lado, los y las estudiantes de la Escuela Normal N°4 también recorrieron el entorno junto a sus docentes. Consideramos de suma importancia tender redes entre las instituciones educativas, articular esfuerzos en pos de mejorar la calidad de las propuestas didácticas y crear comunidades de práctica.

Resulta interesante vincular la posibilidad que brindó esta modalidad con un rasgo común de la cultura contemporánea: el consumo *on demand*. Determinado contenido se pone a disposición para que uno lo consuma

donde, cuando, con quien y las veces que quiera (Maggio, 2021). Vale aclarar que, en el caso de la muestra, no estamos hablando de contenido puesto a disposición, sino de la invitación a recorrer un territorio, a interactuar, a formar parte del mismo y, por lo tanto, intervenirlo. Eso sí, donde, cuando y cuantas veces se desee.

Por otro lado, tal como lo afirma Castells (2006), vivimos una sociedad que está basada en redes de comunicación digitalizada en todos los aspectos de la vida, la política, la economía y las relaciones personales. Como sujetos tecnosociales (Thomas y Buch, 2008) que habitamos esta sociedad en red, creemos que es importante pensar la escuela más allá de su espacio físico y de sus roles tradicionales como los de docentes, estudiantes, directivos. Es necesario propiciar experiencias de aprendizaje que involucren a todos los actores dentro de la comunidad educativa y sean escenario de comunicación, interacción y colaboración entre los mismos.

Técnicamente, la plataforma [Gather](#) permite interactuar con los que se encuentran cerca, en la misma sala, emulando lo que sucede en los espacios físicos: no podemos hablar con alguien que se encuentra en otra habitación. También permite interacciones más privadas entre dos participantes.

El chat fue el lugar de mayor intercambio entre estudiantes, quienes lo utilizaban para ubicar a sus compañeros y compañeras en el entorno, para hacer algún comentario sobre lo que estaban viendo o para jugar. Este último detalle nos llamó poderosamente la atención porque, sin que forme parte de la propuesta, los y las estudiantes armaron un “descubre al personaje” dentro de la muestra. Uno de los participantes ingresó con un nombre ficcional y el resto, de manera espontánea, recorrieron los espacios mientras intentaban descubrir quién se escondía detrás del misterioso avatar.

“Estuvo bueno porque pensamos que la muestra era solo para mirar y me parecía aburrido, pero después nos dimos cuenta

de que era como un videojuego, tenías tu personaje y podías ver y hablar con otros en las salas y también podías elegir dónde ir” (J. P., estudiante de 4to. año).

Destacamos en este comentario, la posibilidad que tienen los/as visitantes de elegir su propio recorrido. Quienes participan modifican y se apropian del entorno, creando singulares maneras de intercambiar, haciendo su propia experiencia.

Nos resulta importante mencionar que, si los entornos híbridos habilitan nuevas maneras de comunicación y posibilidades de interacción, es necesario dedicarles atención a las pautas de convivencia. En Mostrarte Aumentada se explicitaron las normas para transitar los espacios, para intercambiar en el foro público y para interactuar con y en los objetos disponibles para tal fin, como las pizarras.

Reflexiones finales

¿Es posible encontrarnos en entornos virtuales? ¿Pueden las muestras escolares en entornos virtuales retomar la experiencia del aprendizaje compartido que guían el espíritu de las muestras escolares en entornos físicos?

A partir de la experiencia de Mostrarte, podemos ensayar algunas respuestas. Las propuestas en entornos virtuales por sí solas no generan interacción, necesitan de una narrativa, una propuesta que convoque al encuentro. Los aspectos técnicos, los entornos y lenguajes digitales elegidos para la experiencia deben brindar la posibilidad de recorrer el espacio de manera colectiva y permitir la conexión entre los y las participantes. Sabemos que aprender solos no es lo mismo que aprender con otros, con un par. En este sentido, el espíritu de las muestras escolares reside en la interacción entre estudiantes, entre docentes, y en el compartir lo aprendido durante un período de tiempo con el resto de los agentes escolares.

Las propuestas de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales no se excluyen al volver a las aulas y pueden ser un buen aporte y complemento, pueden potenciar y generar otros recorridos posibles. Las tecnologías digitales nos brindan posibilidades con las que no contamos en el mundo físico. Es importante capitalizar la experiencia vivida en tiempos de aislamiento y distanciamiento social. En nuevas ediciones de Mostrarte, se pretende habilitar un espacio de muestra en donde convergen la llamada modalidad híbrida y la presencialidad plena, ambas con posibilidades distintas y enriquecedoras. De cara al futuro, proyectamos experiencias que tiendan puentes entre las diferentes modalidades, proyectamos experiencias aumentadas.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A (2020). Dulzura distante. Reconsideración de la afectividad en tiempos de pandemia. En Ministerio de Educación de la Nación (2020). *En las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*. <https://www.educ.ar/recursos/154039/seguimos-educando-en-las-escuelas-cuaderno-para-docentes>
- Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Paidós.
- Cardini, A. y D’Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel, D. Pulfer y P. Ferrante. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (113-124) UNIPE: Editorial Universitaria. <http://biblioteca.clasco.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza.
- Dussel, I., Pulfer, D. y Ferrante, P. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, D. Pulfer y P. Ferrante (Eds.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.352-365) UNIPE: Editorial Universitaria <http://biblioteca.clasco.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Frigerio, G. (2020). De puertas y anfitriones. En Ministerio de Educación de la Nación (2020). *En las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*. <https://www.educ.ar/recursos/154039/seguimos-educando-en-las-escuelas-cuaderno-para-docentes>
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es

Korinfeld, D. (2020). Recibir es reconocerse. En Ministerio de Educación de la Nación (2020). *En las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*. <https://www.educ.ar/recursos/154039/seguimos-educando-en-las-escuelas-cuaderno-para-docentes>

Larrosa, J. (noviembre de 2003). *La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. [Presentación de la ponencia]. Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI”, Buenos Aires, Argentina.

Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

Milillo, C., Rogovsky, C & Trech, M. (7-8 de octubre de 2019). *Sumergirse en el diseño de nuevos formatos para el aprendizaje: experiencias inmersivas en línea*. [Presentación de la ponencia]. 8vo. Seminario Internacional RUEDA, Tilcara, Argentina. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/sumergirse-diseno-nuevos-formatos-para-aprendizaje-experiencias-inmersiv>

Schwartzman, G., Tarasow, F., & Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea*. Homo Sapiens Ediciones.

Thomas, H. y Buch, A. (coord.) (2008). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Universidad Nacional de Quilmes.

Anexo:

Registro audiovisual de la experiencia Mostrarte 2021: <https://drive.google.com/file/d/1S1lz--dXtUkppiqos8P-IAY5xyOTLptk/view>

Diseñar juegos de escape: convergencia entre lo narrativo, lo didáctico y lo tecnológico

Designing escape games: convergence between narrative, didactic and technology


Desenhar jogos de fuga: convergência entre a narrativa, a didática e a tecnologia

Valeria Odetti¹

Milagros Langhi²

Resumen

Las narrativas digitales han ganado terreno en las propuestas educativas mediadas por tecnologías, tanto en el diseño de materiales hipermedia y transmedia, como en la configuración de entornos inmersivos y performáticos. Uno de los formatos más popularizados en los últimos tiempos es el de juego de escape. En este trabajo se analiza el diseño del juego de escape educativo “Perdidos en 2050”, creado para el taller “Juegos de escape en educación” de la Usina de Experiencias del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (sede Argentina). Se brindan evidencias de las decisiones de diseño a partir de los formatos en que se construyó la narrativa; la forma en que se propició la inmersión y cómo este proceso se sostiene durante la experiencia de juego; la didáctica subyacente en el abordaje del contenido y las tareas que proponen los

¹vodetti@flacso.org.ar Dirección de Educación a Distancia. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.  <https://orcid.org/0000-0003-2910-5992>

²mlanghi@flacso.org.ar Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.  <https://orcid.org/0000-0002-0901-384X>

retos; y finalmente, las configuraciones tecnológicas a partir del diagrama de navegación del juego de escape educativo.

El abordaje teórico del análisis recupera el concepto de juego de escape educativo y la particularidad que reviste su diseño, que tiene que ver con las decisiones didácticas pertinentes que le posibiliten a un grupo de personas destinatarias construir conocimientos a partir de una experiencia de aprendizaje lúdica y en colaboración. En este trabajo se desarrollan precisiones conceptuales respecto de los tres elementos estructuradores del diseño de todo juego de escape educativo: el universo narrativo, las decisiones didácticas y las configuraciones tecnológicas.

Palabras Clave: universo narrativo, inmersión, performance, educación en línea, gamificación.

Abstract

Digital narratives have gained popularity in technology-mediated educational proposals, both in the design of hypermedia and transmedia materials, as in the configuration of immersive and performative environments. Currently, one of the most popular formats is the escape game. This paper analyzes the design of the educational escape game 'Lost in 2050', created for the workshop 'Escape games in education' of the Usina of Experiencias form Education and New Technologies Project of the Latin American Faculty of Social Sciences (in Argentina). Design decisions evidence was given from the formats in which narrative was constructed; the way in which immersion was propitiated and how this process is sustained during the game experience; the underlying didactic in the approach of the content and the tasks proposed by the challenges; and finally, the technological configurations on the basis of the navigation diagram of the educational escape game.

The theoretical approach of the analysis recovers the concept of educational escape game and the particularity of its design, which is related to the pertinent didactic decisions that allow a group of target people to acquire knowledge from a playful and collaborative learning experience. This paper develops conceptual precisiones concerning the three structuring elements of any educational escape game design: the narrative universe, the didactic decisions and the technological configurations.

Keywords: narrative universe, immersion, performance, online education, gamification.

Resumo

As narrativas digitais ganharam espaço em propostas educacionais mediadas pela tecnologia, tanto na concepção de materiais hipermídia e transmídia quanto na configuração de ambientes imersivos e performativos. Um dos formatos mais populares nos últimos tempos é o jogo de fuga. Este artigo analisa o design do jogo de fuga educativo "Lost in 2050", criado para a oficina "Jogos de fuga na educação" da Usina de Experiências do Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (Proyecto de Educação e Novas Tecnologías) (Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías) da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais) (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) (Argentina). As evidências das decisões do design são fornecidas a partir dos formatos em que a narrativa foi construída; a forma como a imersão foi propiciada e como esse processo se sustenta durante a experiência de jogo; a didática subjacente na abordagem do conteúdo e das tarefas propostas pelos desafios; e finalmente, as configurações tecnológicas baseadas no diagrama de navegação do jogo de fuga educativo.

A abordagem teórica da análise recupera o conceito de jogo de fuga educativo e a particularidade de seu design, que está relacionado às decisões didáticas relevantes que possibilitam a um grupo de pessoas-alvo construir conhecimento a partir de uma experiência de aprendizagem lúdica e colaborativa. Este artigo desenvolve esclarecimentos conceituais a respeito dos três elementos estruturantes de qualquer design de jogo de fuga educacional: o universo narrativo, as decisões didáticas e as configurações tecnológicas.

Palavras-chaves: universo narrativo, imersão, performance, educação online, gamificação.

Introducción

En el Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT) de FLACSO Argentina venimos desarrollando, desde el 2010, diferentes formatos de materiales didácticos con el objetivo de experimentar con las formas discursivas de la sociedad digital desde una mirada didáctica. Desde los primeros materiales didácticos hipermediales nos preguntamos de qué forma generar propuestas de enseñanza que propicien recorridos de lectura

y construcción de conocimiento enriquecidos con las formas de producir y consumir contenidos culturales contemporáneos (Odetti, 2020). Las nuevas tendencias ponen foco en las narrativas digitales (*digital storytelling*), entendidas como la articulación de sistemas de interacción, navegación y co-creación entre los usuarios construyendo estructuras multisequenciales (Hermann, 2015). En este sentido nos preguntamos: ¿Cómo construir una experiencia didáctica socioconstructivista que se potencie a partir de esta forma incipiente de consumo y producción cultural, el *digital storytelling*? ¿Qué características deberían tener los materiales didácticos producidos bajo esta perspectiva didáctica?

La producción y el diseño de juegos de escape se popularizó en el último tiempo como una de las formas en que las narrativas digitales se hacen presente en el ámbito educativo, especialmente a partir de plantillas prediseñadas disponibles en la web. Si bien tenemos referencia de lo que es un juego de escape como producto cultural, es importante diferenciarlo de un juego de escape educativo. ¿Un juego de escape (“a secas”) es lo mismo que un juego de escape educativo? ¿Qué características lo transforman en “educativo”? ¿Cómo se articula la didáctica, la tecnología y la narrativa en el diseño de este tipo de formatos? ¿En qué sentido la característica de inmersión, asociada a las narrativas digitales, reviste importancia didáctica?

Los interrogantes anteriores dispararon el análisis de la experiencia de diseño del juego de escape educativo “Perdidos en 2050”, diseñado para el taller “Juegos de escape en educación” de la Usina de Experiencias del PENT FLACSO Argentina. Esta oportunidad nos permitió evidenciar diferencias entre las narrativas digitales analizadas desde el campo de la comunicación y las mismas narrativas construidas en función de una didáctica que supone la construcción social de conocimientos a partir de entornos ludificados. En este trabajo recopilamos la toma de decisiones en el contexto de esa experiencia, al mismo tiempo que sentamos las bases principales sobre las

que se construyen este tipo de estructuras: didáctica, tecnología y universo narrativo.

Marco conceptual

Cuando hacemos referencia a un juego de escape, pensamos en un tipo de juego en equipo que consiste en la resolución de determinados retos para obtener pistas, las cuales permiten a los jugadores escapar del espacio donde se desarrolla el juego (Nicholson, 2016). En ámbitos educativos, este formato de juego se extendió en el último tiempo, tanto en espacios físicos como en digitales, y permitió la creación de entornos inmersivos que guardan características propias de los juegos de escape recreativos, pero se diseñan para propiciar una experiencia de aprendizaje con objetivos previamente definidos y destinados a un grupo exclusivo de personas (Veldkamp, Van de Grint, Knippels y Van Joolingen, 2020). De este modo, la característica de educativo es propia de un juego de escape que se diseña bajo las particularidades de un juego de escape recreativo, pero teniendo en cuenta las decisiones didácticas pertinentes que le permitan a un grupo de personas construir conocimientos a partir de una experiencia de aprendizaje lúdica y en colaboración. En ese sentido, asumimos la construcción de este tipo de propuestas dentro de los denominados materiales didácticos de contenido (Barberá y Badía, 2004).

En el diseño de juegos de escape educativos convergen tres elementos estructuradores: el universo narrativo, las decisiones didácticas y las configuraciones tecnológicas. Estos elementos tienen que interactuar entre sí para que la narrativa que sustenta al juego resulte adecuada en un contexto educativo particular. En términos analíticos, vamos a comenzar precisando cada uno de estos ejes.

Universo narrativo

Narrar historias es una actividad humana que se ha transformado a lo largo del tiempo, desde las narraciones orales, la literatura en soporte papel y luego el devenir de las historias en soporte digital. Los diferentes formatos disponibles en el entorno digital permiten construir historias en las cuales la convergencia multimedial enriquece el relato y propicia, en las personas destinatarias, mayores conexiones y lecturas posibles. De este modo, una narrativa digital recupera las características propias de la acción de contar historias con una mixtura de diferentes formatos en soporte digital (Robin, 2016).

En los inicios de la conceptualización de nuestras experiencias con materiales didácticos hipermediales (Odetti, 2014), tomábamos de Reinaldo Ladagga (2004) una idea desarrollada en su libro *Estéticas de la emergencia*. Allí el autor decía que la contemplación de la obra en la modernidad suponía una suspensión de la vida cotidiana. Ingresar a un museo para observar un cuadro implicaba, inevitablemente, una pausa en las actividades diarias. Por el contrario, la obra posmoderna, atraviesa la cotidianeidad, irrumpe en el espacio público, nos implica como coautores de una producción colectiva. En esta dicotomía situamos a nuestros primeros desarrollos como parte de este proceso de *portabilidad* del material didáctico.

En experiencias más avanzadas comenzamos a ver los límites de esa perspectiva que habíamos adoptado, en la medida en que los materiales didácticos trascendían el desarrollo de contenidos y comenzaban a implicar propuestas performativas (Odetti, 2020). Se hizo evidente la necesidad de volver a pensar los límites entre la interacción con los materiales didácticos, en tanto entornos performativos, y la vida cotidiana. En el caso de los juegos de escape educativos esto se hace imprescindible: la asunción de un rol por un tiempo limitado, un tiempo que, además, es percibido como el límite para lograr, o no, salir del juego. Estamos, entonces, ante narrativas

neomodernas, en el sentido de que cancelan el tiempo y el espacio cotidiano mientras dura el juego.

El universo narrativo aparece, entonces, como una construcción discursiva que articula una particular configuración del tiempo con el diseño de un escenario donde ocurre la historia que da lugar a la participación de estudiantes y docentes en roles performativos. El término *performance* conlleva una larga discusión en el campo del arte, especialmente en Latinoamérica, ya que no hay una traducción al español o portugués del término. Diana Taylor (2015) ensaya una definición amplia “Performance como ejecución o actuación. Se elige ejecución por su asociación semántica con hacer y con actualización o puesta en acto”. En este trabajo usaremos el término para mencionar configuraciones didácticas que requieren que docentes y estudiantes ejecuten un rol diferente al rol institucional en un universo narrativo dado.

Una característica propia de los universos narrativos es la capacidad de *inmergir*³ a los docentes y estudiantes en una historia que los interpela, que los hace parte, les otorga un rol dentro una situación sobre la cual deben actuar performativamente. González Tardón (2010) sostiene que, mediante un proceso inmersivo, una persona deja de percibir claramente su entorno real para enfocarse en una narración que lo sumerge en un medio artificial. Este proceso tiene dos particularidades a nivel psicológico que son interesantes para pensar los universos narrativos en propuestas didácticas: (a) es una instancia consciente, por lo cual cada persona tiene el control de recuperar su tiempo y espacio real cuando lo desee; (b) las emociones que se experimentan durante la inmersión inciden en cada persona de forma

³ El verbo *inmergir* no existe en el diccionario de la Real Academia Española. No obstante, la institución admite como correcto su uso (RAE, 2015).

similar a como lo hacen en el tiempos y espacios reales (González Tardón, 2010).

En los juegos de escape educativos, el universo narrativo sostiene la intervención performativa de docentes y estudiantes, posibilita la inmersión y la construcción de sentido a las acciones que se realizan en un tiempo y un espacio que no son reales, pero que sí inciden en los reales. Existe entonces una doble implicación entre el universo narrativo y la realidad espacio-temporal de cada sujeto sustentada en la performatividad desde la cual se diseña el juego, las características propias de las narrativas neomodernas y el estado consciente de los jugadores al inmergirse en dicho universo. Las experiencias vividas (y posibilitadas) por el universo narrativo se convertirán en aprendizajes en tiempos y espacios reales, siempre que exista intervención docente que acompañe un proceso de construcción de sentido para dichas experiencias. Aquí es donde emerge la interacción entre el universo narrativo y las decisiones didácticas en un juego de escape educativo.

Decisiones didácticas

Diseñar un proceso de enseñanza ludificado⁴ implica integrar características propias de los juegos como incentivos, retroalimentación inmediata y recompensas (Gros, 2014), en la experiencia del estudiantado. Este es un tipo de diseño diferente a utilizar juegos en la educación (Kapp, Blair y Mesch, 2013). En este trabajo nos centraremos en analizar el diseño de un juego de escape educativo, no así al proceso de enseñanza donde dicho juego se insertó.

Como definimos anteriormente, lo que transforma en educativo a un juego de escape son las decisiones didácticas que, en diálogo con el universo

⁴ En este trabajo consideramos como sinónimos los términos gamificación y ludificación. No obstante, evitamos el uso del anglicismo “gamificación”.

narrativo y las configuraciones tecnológicas, dan cuenta de una intencionalidad de enseñanza. El posicionamiento docente frente a la selección del contenido a enseñar es una reflexión ineludible en toda práctica de enseñanza que no se descarta en el diseño de juegos de escape educativos. Más aún, se resignifica y condiciona el universo narrativo sobre el cual se desarrolla el juego. En este sentido, la elección del universo narrativo, es una decisión condicionada didácticamente en relación al contenido, ya que este debe tener sentido dentro de dicho universo y a la vez posibilitar que los desafíos puedan ser resueltos poniendo en juego el contenido o realizando aquello que se espera que el estudiantado se apropie en interacción con otras personas y a partir de jugar el juego de escape.

La correlación entre el entorno narrativo y el contenido que porta el juego de escape educativo es fundamental para sostener la inmersión. La empatía (González Tardón, 2010), como condición necesaria para la inmersión, requiere que la historia se construya con elementos cercanos a las vivencias y experiencias del estudiantado. En este punto, la reflexión docente debería centrarse en indagar en qué medida el universo narrativo se ajusta al perfil de los jugadores y, a la vez, se sustenta en los saberes previos permitiendo recuperarlos desde la propia narración y mientras el juego se desarrolla. Es decir, que sea lo suficientemente desafiante para movilizar la acción del equipo jugador, pero a la vez que les permita jugar y resolver los desafíos.

La construcción de los retos que componen el juego de escape educativo son los que habilitan la construcción de conocimiento de forma colaborativa y la concreción de los objetivos de aprendizaje. Estos retos deben ser coherentes y desprenderse del universo narrativo, de modo tal que impliquen al equipo jugador y eviten la disonancia cognitiva (Nicholson, 2016) entre el rol que cumplen dentro del juego y lo que efectivamente deben hacer al jugar. Más aún, para lograr aprendizajes, es fundamental el sistema social que se genera en torno al juego, tanto como el juego en sí mismo (Gee, 2008). Por ello, la

implicación colectiva del equipo es condición para la interacción, la construcción de acuerdos y significados en torno al contenido, que son utilizados para resolver de forma colaborativa (Gros, 2011) los retos.

En los juegos de escape educativos la intervención docente es fundamental antes, durante y después del juego (Veldkamp, Van de Grint, Knippels y Van Joolingen, 2020) para transformar una instancia lúdica recreativa en una experiencia de aprendizaje. Antes del juego, la intervención debe contextualizar a las personas jugadoras y sentar las reglas del juego, además de especificaciones técnicas que permitan transparentar las tecnologías utilizadas y que estas no se transformen en obstaculizadoras durante el juego en equipo. Durante el juego, la voz docente debe ser coherente dentro del universo narrativo e integrarse desde las configuraciones tecnológicas. En este sentido, el tono, el *timing* y la forma de proveer el *feedback* (Kapp, Blair y Mesch, 2013) son elementos fundamentales en todo juego pero, en el caso de los juegos de escape educativos, son decisiones a tomar inicialmente desde una perspectiva didáctica. Finalmente, la intervención docente después del juego es importante para facilitar los aprendizajes a partir de procesos reflexivos (Perkins, 1992) y metarreflexivos sobre la experiencia lúdica.

Hasta aquí observamos que la intencionalidad de enseñanza es un elemento fundamental de la definición de juego de escape educativo y por ello las definiciones didácticas vertebran y condicionan la elección del universo narrativo, el diseño de los retos, y ayudan a sostener la inmersión en la experiencia. La historia que se construye para el juego da sentido a los retos y a su vez son estos los que motivan instancias de colaboración en el equipo jugador. La empatía con los personajes y la historia son aspectos a propiciar desde una mirada didáctica según el perfil de las personas destinatarias, para interpelar y garantizar la inmersión desde la narrativa. La pregunta que sigue es cómo vincular las decisiones didácticas y narrativas que ya mencionamos,

con las tecnológicas, para apuntalar la intencionalidad de enseñanza que porta el juego, su “jugabilidad” y la inmersión.

Configuraciones tecnológicas

Un juego de escape educativo requiere de un entorno tecnológico que se construya, no solo a partir de herramientas o aplicaciones, sino también de reglas que le permitan al equipo jugador cumplir el propósito de “escapar” o encontrar todas las pistas para ganar. En este punto, la tecnología como elemento estructurador del diseño, adquiere relevancia para hacer explícita la narrativa y garantizar la jugabilidad.

A diferencia de una simulación, un juego debe brindar la posibilidad de ganar, de alcanzar un estado victorioso en relación a un propósito planteado, además de dar oportunidades para que cada persona jugadora tome decisiones y controle algunos elementos del juego (Gee, 2008). La lógica que acompaña a los juegos de escape educativos, y en general a los juegos de escape recreativos, vincula el estado de victoria con el de “escapar” del espacio donde se desarrollan los retos. Por esto, la sensación de “estar dentro” y “estar fuera” de la sala del juego, que garantizan que el “escapar” tenga sentido, se propician tanto desde las configuraciones tecnológicas como desde el diseño visual del entorno donde se juega.

Kapp, Blair y Mesch (2013) utilizan el concepto de "mecánica de juego" para aludir a una regla o conjunto de reglas que posibilitan o no la acción de una persona jugadora, generando un vínculo de causa-consecuencia. En el caso de los juegos de escape educativos, la mecánica del juego puede o no resultar predecible para el estudiantado. Este concepto, además, se vincula con dos aspectos: (a) la navegación del juego y el modo en que esta se hace transparente, y; (b) qué acuerdos previos hay que transparentar para no obstaculizar la navegación ni el avance en el juego y, a su vez, cuáles ya resultan familiares para el estudiantado. La familiaridad es una de las

condiciones necesarias para que la inmersión se dé, e implica recuperar las rutinas, experiencias y saberes de las personas en relación con los aspectos técnicos necesarios para navegar el juego (González Tardón, 2010).

La interrupción forzosa de la navegación (“candados”) es una configuración técnica muy característica de los juegos de escape que, por lo general, se resuelven a través de códigos numéricos, alfabéticos o alfanuméricos (Veldkamp, Van de Grint, Knippels y Van Joolingen, 2020). Hasta tanto el equipo jugador resuelva un determinado reto y obtenga el código correspondiente, el equipo no recibe la pista, y el nivel de frustración puede resultar obstaculizador. James Gee (2006) sostiene que los buenos juegos deben mantener un nivel agradable de frustración en las personas jugadoras, de modo tal que resulten desafiantes, pero a la vez factibles de ser jugados. Este aspecto que, inicialmente es de configuración técnica, se vincula con las decisiones didácticas pues, ante una instancia de no avanzar en el juego por no resolver un reto, el nivel de frustración puede obstaculizar el proceso y la experiencia de aprendizaje del equipo jugador.

Por lo desarrollado anteriormente se observa que las configuraciones tecnológicas de los juegos de escape educativos coadyuvan o entorpecen la inmersión de cada estudiante en el universo narrativo, e incluso revisten implicadas dentro del diseño didáctico. Nuevamente, los tres elementos estructuradores del diseño de un juego de escape educativo están estrechamente vinculados y se implican mutuamente.

Un juego de escape educativo: “Perdidos en 2050”

La experiencia del diseño del juego “Perdidos en 2050” partió de la selección del contenido, el objetivo de aprendizaje y las características de la experiencia de aprendizaje que se pretende propiciar a partir del mismo. El perfil de las personas destinatarias condicionó las decisiones iniciales ya que, el juego, debía resultar portador del contenido, modelizador y ejemplificador

de la propia definición de juego de escape educativo. A partir del mismo se espera que las personas participantes de un curso de formación sobre juegos de escape en educación logren: (a) diferenciar un juego de una propuesta de aprendizaje ludificada, y; (b) determinar los elementos fundamentales de una actividad de aprendizaje ludificada.

El universo narrativo sobre el cual se sustenta el juego tiene anclaje en un tiempo contemporáneo, aunque recupera de forma ficcional un futuro educativo distópico. La historia se presenta sobre un conflicto a resolver que le otorga a cada equipo jugador un rol en relación al propósito final del juego: “Un grupo de docentes son teletransportados a la central de control del algoritmo educativo para que ayuden a rescatar a una adolescente del 2021 que llegó ahí por error y a quien el algoritmo no logra interpretar”. En este caso el juego de escape educativo identifica como “escapar” la acción de “volver al 2021”.

La pertinencia de este contexto narrativo se evaluó en función de la coherencia con el contenido que aborda el juego y el enfoque crítico sobre el cual se pretende situar la reflexión de los equipos de jugadores. Asimismo, fue preponderante la generación de condiciones que permitiesen a cada persona empatizar con la situación y favorecer la inmersión dentro del juego. Otros aspectos que, desde el diseño visual y tecnológico se pensaron para fortalecer la empatía (González Tardón, 2010) del equipo jugador, es la utilización de imágenes “cercanas” como pequeños fragmentos reales de televisión abierta contemporáneos. Estos últimos también posibilitaron marcar la temporalidad y diferenciar el “estar dentro” (estar en 2050) y “estar fuera” (estar en 2021) de la sala de escape. En general, para narrar la historia se utilizan los formatos audiovisual, textual y sonoro.

A partir del contexto inicial donde se exponen más detalles del universo narrativo, las personas participantes se acercan al entorno tecnológico del juego, el cual se monta en una herramienta web gratuita y se materializa

visualmente desde un televisor antiguo que recibe una “interferencia del futuro” lograda técnicamente con edición de videos (ver figura 1). Es decir, a partir del discurso de los personajes, el diseño visual y las configuraciones tecnológicas, se ponen en evidencia los dos contextos temporales, el presente en el año 2021 y el futuro en 2050.

Figura 1



Fuente: *Entorno visual del juego montado en Genially.com*

Como se explicita, la construcción de la historia otorga importancia al tiempo, tanto desde lo ficcional como desde la dinámica del juego, pues otorga 30 minutos para resolver todos los desafíos que se presentan. Esta temporalidad se estableció en función de la edad de las personas jugadoras y de la complejidad de los cuatro retos propuestos.

La mecánica de este juego de escape se pudo anticipar, pero no en su totalidad; es decir, cada equipo inicia el tiempo de juego sabiendo que debe

“escapar”, pero no tiene en claro cómo, cuándo y desde dónde debe hacerlo. Por esto, y por las características de las personas destinatarias, es preciso explicitar algunas reglas y ayudar a transparentar la navegación del juego. Esto se hizo efectivo desde el discurso de uno de sus personajes y a través de pantallas que brindan ayudas como se observa en la figura 2.

Figura 2

Algunas reglas de la mecánica del juego explícitas al inicio del juego



Fuente: *Entorno visual del juego montado en Genially.com*

El primer personaje que muestra el juego de escape brinda la siguiente información:

“Bienvenidos a EduNat, la empresa que controla el sistema educativo de Fantasy Land. Estamos en el año 2050 y desde hace 20 años nos dedicamos a alimentar el algoritmo de machine learning más sofisticado del mundo. Cuando alguien nace, se le implanta

un nanochip que comienza, desde ese momento, a alimentar el algoritmo, registrando todos sus procesos cognitivos y emocionales. Diseñamos así los estímulos adecuados para cada persona, garantizando un aprendizaje 100% efectivo hasta los 18 años de edad. Nunca hemos cometido un error, pero hace 48 horas un empleado, que ya ha sido despedido, desenchufó la máquina madre y trajo a una adolescente del año 2021. Magalí tiene 14 años y es alumna de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, un país llamado Argentina.

Hemos intentado controlarla, pero nuestro algoritmo no la reconoce. Es inmune a las recompensas automatizadas y dice necesitar el contacto con algo que ella llama "docente" para cumplir con las actividades. Es por eso que nos vimos obligados a teletransportarlos a ustedes que parecen responder precisamente a esa figura.

Necesitamos regresar al 2021 antes de que se convierta en una amenaza para los adolescentes de hoy. Para eso, ustedes tendrán que enseñarle al algoritmo cómo diseñar una secuencia gamificada en la que Magalí interactúe con una profesora de carne y hueso.

Tendrán 4 retos. Si no lo logran, ella y ustedes serán reseteados y absorbidos a este tiempo.

Disponen de 30 minutos para lograr escapar a ese destino.

Comienzan en 3, 2, 1."

Los desafíos o retos del juego se vinculan con cuatro personajes que tienen importancia para la reflexión crítica sobre el contenido y complejizan la historia aportando diversos puntos de vista sobre el conflicto a resolver. La posibilidad de no anticipar los personajes nos permite avanzar progresivamente con la narración y mantener al equipo jugador dentro de la sala de escape. Incluso la progresión y fragmentación de la aparición de los personajes reviste sentido didáctico, en tanto enfoca la discusión sobre los elementos fundamentales de una actividad de aprendizaje ludificada desde la perspectiva de distintos roles intervinientes en el contexto donde se desarrolla la misma: directora, portero, psicóloga y estudiante.

Cada uno de los retos se configuró técnicamente utilizando herramientas sencillas, sin embargo, su resolución requiere el análisis y reflexión del

equipo. La toma de decisiones basadas en las características propias de una propuesta didáctica ludificada resulta necesaria para “abrir los candados” y obtener las pistas. Nuevamente, el contenido se integra con la narrativa y las configuraciones técnicas. En la siguiente tabla se observan las relaciones planificadas entre estos elementos.

Tabla 1

Elementos narrativos, didácticos y tecnológicos de cada reto del juego de escape educativo “Perdidos en 2050”

Personaje	Contenido	Desafío	Candado	Pista
1. La directora	Concepto y rol docente en las actividades ludificadas.	Ordenar 3 afirmaciones según el criterio de intervención docente.	Contraseña en una página de Genially. Requiere introducir un código numérico de 3 dígitos. Cada dígito indica una afirmación y su ubicación en el código da cuenta del orden otorgado por el equipo jugador.	“E”
2. El portero	Construcción del escenario de ficción para la actividad ludificada.	Seleccionar el número de opción correcta entre dos posibles.	Contraseña en una página de Genially. Requiere presionar un botón en el control remoto del televisor. El botón correcto conduce a la pista, el botón incorrecto a un <i>feedback</i> y la posibilidad de volver a responder el desafío.	“N”
3. La estudiante	La evaluación de los aprendizajes en propuestas didácticas ludificadas.	Decidir la veracidad o falsedad de 3 afirmaciones.	Contraseña en una página de Genially. Obtienen la pista al colocar la secuencia de letras “V” o “F” correctamente.	“P”
4. La psicóloga	Vínculos entre docentes y estudiantes en la actividad ludificada.	Decidir las palabras vinculadas con la ludificación de propuestas de enseñanza entre todas las disponibles en una sopa de letras.	Montado a través de un bot de Whatsapp. Obtienen la pista de un bot, escaneando un código QR y enviando las 3 palabras por mensaje de whatsapp ¹ .	“T”

Fuente: Elaboración propia

A los fines del diseño y montaje del juego, los retos fueron numerados para organizar la producción de los recursos necesarios, pero esto no representó un orden de resolución impuesto al equipo jugador. Los retos no están presentados linealmente; es decir, el equipo inicia el juego sabiendo que tiene que superar cuatro instancias y puede resolverlas en el orden que desee. Esto es una decisión importante de diseño, ya que se necesita garantizar la jugabilidad del juego y a la vez coadyuvar a mantener el nivel de frustración adecuado en los jugadores (Gee, 2006); incluso evitar que la linealidad en la resolución desencadene en que el equipo desaproveche la experiencia de aprendizaje. Es importante identificar que en algunos juegos puede ocurrir que la linealidad en la resolución de los retos sea necesaria, por la construcción narrativa o por la naturaleza del contenido que abordan. En este diseño no resulta necesaria la linealidad porque, dentro de la narrativa subyacente, la interacción de cada personaje con el conflicto, era independiente entre sí.

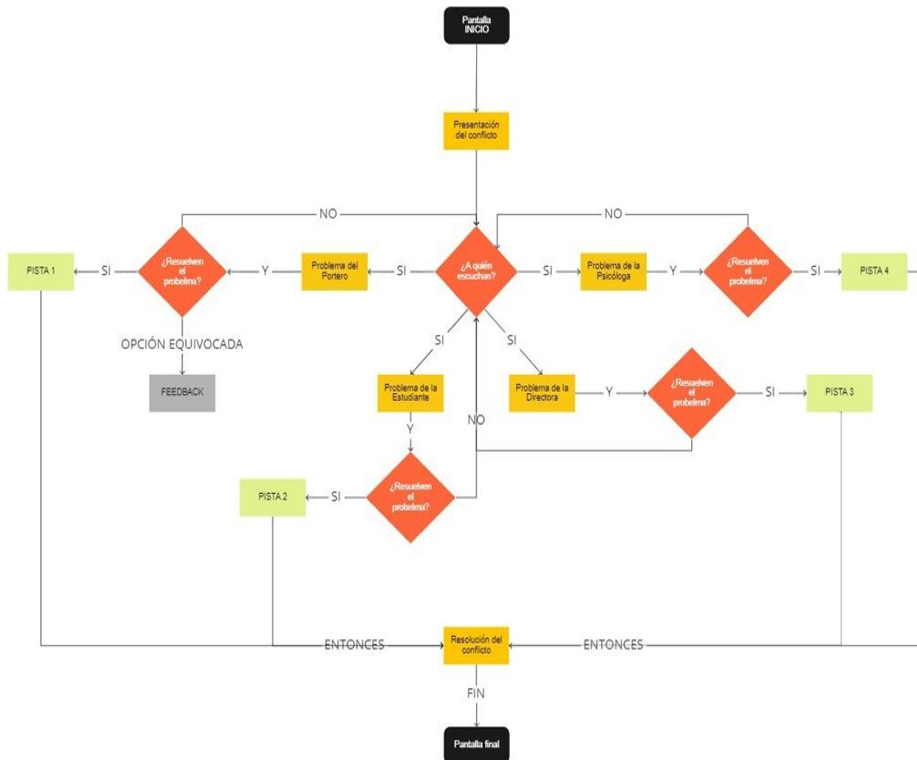
El diseño visual del televisor antiguo resulta importante para construir la metáfora de interacción a través de los botones y el control remoto. En este punto se refuerza la familiaridad (González Tardón, 2010) de las personas destinatarias, condición necesaria para la inmersión, a partir de las experiencias reales previas con este tipo de televisores. El mismo diseño visual posibilita hacer explícita la navegación por el juego y permitirle a cada equipo decidir su propio recorrido por el mismo (“hacer zapping”), dejando abierta la posibilidad a formularse preguntas como las siguientes: ¿Observamos primero todos los retos y después los resolvemos? ¿Miramos un reto por vez? ¿Recorremos en el orden vertical en que aparecen los botones del televisor?

A la hora del montaje se integraron las decisiones sobre los tres elementos estructuradores (construcción narrativa, decisiones didácticas y configuraciones tecnológicas) y se pensó cada pantalla del juego por

separado. Para cada una de ellas se definió el *timing* para la visualización de los elementos de la pantalla, principalmente el control remoto; la interactividad; y la información necesaria para avanzar y/o resolver cada reto. A nivel práctico resultó muy útil el boceto del esquema de navegación del juego (ver figura 3) antes de trabajar directamente en la herramienta web donde se montó el material.

Figura 3

Boceto de navegación del juego.



Fuente: Elaboración propia

El esfuerzo de explicitar todos los aspectos que se tuvieron en cuenta durante la experiencia pone en evidencia la vinculación tan estrecha que existe entre los tres elementos estructuradores del diseño de un juego de escape educativo. En este sentido se reafirma el valor del trabajo docente en el diseño de este tipo de propuestas de enseñanza performativas que ofrecen al estudiantado experiencias de aprendizaje, que se alejan cada vez más de posicionamientos transmisivos, y habilitan la construcción de conocimiento entre pares.

Reflexiones finales

En las páginas anteriores establecimos algunas precisiones conceptuales respecto de términos que circulan en el ámbito educativo y cuyo significado se da por sentado en la mayoría de los casos. Comprender conceptos como narrativas digitales, inmersión, performance, ludificación o, incluso, juego de escape educativo, es imprescindible si queremos utilizar con precisión el potencial narrativo y pedagógico de estos formatos.

También sentamos lo que, para nosotros, es la base del diseño de este tipo de propuestas: la conformación de un universo narrativo, la explicitación de las decisiones didácticas y las configuraciones tecnológicas que sostengan los dos primeros ejes. Es fundamental una buena amalgama de estos tres pilares para lograr una propuesta sólida en términos de una pedagogía socioconstructivista. A modo de perspectiva, proponemos, en la tabla 2, algunas preguntas imprescindibles al momento de pensar el diseño de un juego de escape educativo para sostener esa articulación.

Tabla 2

Preguntas guía para mantener la articulación entre los tres elementos estructuradores del diseño de un juego de escape educativo

	Universo Narrativo	Aspectos didácticos	Configuraciones tecnológicas
Universo Narrativo	-	¿La historia que engloba el juego tiene coherencia con los contenidos que quiero desarrollar? ¿Puede sostenerse a lo largo de todo el juego?	¿La historia es posible de resolverse tecnológicamente? ¿Tengo elementos gráficos y herramientas de configuración para sostener la historia?
Aspectos didácticos	¿Los retos propuestos se ajustan al universo narrativo diseñado? ¿La configuración temporal es adecuada?	-	¿Las actividades propuestas son posibles de resolverse con la tecnología que tengo a disposición?
Configuraciones tecnológicas	¿El diseño gráfico del entorno del juego favorece la comprensión del universo narrativo?	¿la tecnología está al servicio del desafío didáctico o es un factor distractivo?	-

Fuente: Elaboración propia

Referencias bibliográficas

- Barberá, E. y Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Machado Libros.
- Gee, J. (2008). Learning and Games. En Salen, K. (Ed.) *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. The MIT Press. 21–40. <https://doi.org/10.1162%2fdmal.9780262693646.021>
- Gee, J. P. (14-15 de agosto de 2006). *Are Video Games Good for Learning?* [Texto de comunicación]. 13th National Conference, Curriculum Corporation. Adelaide, Australia. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-03-02>
- Gonzalez Tardón, C. (2010). Inmersión en mundos simulados. Definición, factores que lo provocan y un posible modelo de inmersión desde una perspectiva psicológica. *Investigaciones Fenomenológicas*, (2), 311-320. <https://doi.org/10.5944/rif.2.2010.5590>
- Gros Salvat, B. (2011). *Evolución y retos de la Educación virtual*. Editorial UOC.

- Gros Salvat, B. (2014). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 115-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190008>
- Hermann, A. (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, (19)2. 253-270. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.12>
- Kapp, K., Blair, L. y Mesch, R. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Theory into practice*. John Wiley & Sons.
- Laddaga, R. (2006). *Estéticas de la emergencia. La formación de otras culturas de las artes*. Adriana Hidalgo Editora.
- Nicholson, S. (2016). *Ask Why: Creating a Better Player Experience Through Environmental Storytelling and Consistency in Escape Room Design* [Artículo de conferencia]. Meaningful Play, Lansing, Michigan. <http://scottnicholson.com/pubs/askwhy.pdf>
- Odetti, V. (2014). *Materiales didácticos hipermediales: el caso del PENT FLACSO*. 5 [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de San Martín.
- Odetti, V. (2020). De lo hipermedial a lo performativo: el devenir de los materiales didácticos digitales. En J. García y S. García Cabezas (Comp.) *Las tecnologías en (y para) la educación*, (pp-87-99). FLACSO Uruguay. <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/educic/article/view/5>
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa.
- Real Academia Española [@RAEinforma]. (28 de septiembre de 2015). #RAEconsultas El uso de «inmergir» se documenta, entre otros, en autores como Ramón y Cajal o Pérez Galdós. [Tuit]. Twitter. <https://twitter.com/raeinforma/status/648450561776427008>
- Robin, B. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Asunto Impreso Ediciones.
- Veldkamp A., Van de Grint L., Knippels M. y Van Joolingen, W. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>

Enseñar y aprender en la era digital. Uso y apropiación de las TIC en una escuela pública de la Patagonia Austral

Teaching and learning in the digital age. Use and appropriation of ICT in a public school in Southern Patagonia

Ensinar e aprender na era digital. Uso e apropriação das TIC em uma escola pública do sul da Patagônia

Valeria de los Ángeles Bedacarratx¹

Jessica Marión Hernández²

Lorena Vanesa Trujillo³

Resumen

El presente artículo expone parcialmente los resultados de dos trabajos de investigación que comparten el interés por conocer las características que reviste el trabajo pedagógico con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el escenario socio-institucional de la educación primaria, tomando el caso de lo que acontece en una escuela pública emplazada en la Patagonia Austral, previo al

¹ vbedacarratx@conicet.gov.ar Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-1748-668X>

² marionhsanju88@gmail.com Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

³ vanesalorena81@gmail.com Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

contexto que determinó la Pandemia por COVID19. Mientras que una de las indagaciones focaliza el interés en el aprendizaje, los modos de apropiación de las TIC de los estudiantes y su perspectiva en torno de las mismas, la segunda de las indagaciones presentadas se interroga respecto de los usos que hacen de las TIC los docentes en sus propuestas de enseñanza.

Con una estrategia metodológica que combinó instrumentos de la metodología cuanti y cualitativa, ambas investigaciones conllevaron un estudio diagnóstico -en base al cual se propusieron estrategias de intervención (cuyos resultados no forman parte de esta presentación)- que aporta al entendimiento de las condiciones y sentidos puestos en juego en las decisiones relativas a los usos (o no) de TIC en la elaboración e implementación de propuestas pedagógicas (por parte de los docentes) y en las actividades vinculadas al aprendizaje escolar (por parte de los alumnos), en el caso estudiado.

En tanto el procesamiento de la información se produjo durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado durante la Pandemia Covid-19, las conclusiones y reflexiones finales incorporan un conjunto de consideraciones devenidas de la reconfiguración del espacio escolar en las mencionadas circunstancias. Así, se recuperan evidencias empíricas que pretenden echar luz respecto a lo que podrían considerarse algunas condiciones (prepandemia) de partida sobre las que se asentó el trabajo pedagógico al momento de interrupción de la presencialidad en las escuelas en el año 2020, y pretendiendo hacer un aporte a la comprensión de las características que van configurando las prácticas en los nuevos escenarios educativos en torno a las formas de enseñar y aprender con tecnologías digitales.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Cultura digital, Cultura Escolar, Rol docente.

Abstract

This article partially exposes the results of two research works that share an interest in knowing the characteristics of pedagogical work with Information and Communication Technologies (ICT) in the socio-institutional scenario of primary school, taking the case of what happens in a public school located in Southern Patagonia, prior to the context that determined the COVID19 Pandemic. While one of the inquiries focuses on the interest in learning, the modes of appropriation of

ICT by students and their perspective around them, the second of the inquiries presented questions the uses of ICT by teachers in their teaching proposals.

With a methodological strategy that combined quantitative and qualitative methodology instruments, both investigations entailed a diagnostic study -based on which intervention strategies were proposed (whose results are not part of this presentation)- that contributes to the understanding of the conditions and meanings at stake in decisions related to the uses (or not) of ICT in the preparation and implementation of pedagogical proposals (by teachers) and in activities related to school learning (by students), in the case studied.

While the processing of the information occurred during the period of Preventive and Compulsory Social Isolation established during the Covid-19 Pandemic, the conclusions and final reflections incorporate a set of considerations resulting from the reconfiguration of the school space in the aforementioned circumstances. Thus, empirical evidence is retrieved that aims to shed light on what could be considered some starting conditions (pre-pandemic) on which the pedagogical work was based at the time of interruption of attendance in schools in the year 2020 and pretending to make a contribution to the understanding of the characteristics that are shaping the practices in the new educational scenarios around the ways of teaching and learning with digital technologies.

Keywords: Information and Communication Technologies – Digital Culture – School Culture – Teaching Role.

Resumo

Este artigo expõe parcialmente os resultados de duas pesquisas que compartilham o interesse em conhecer as características do trabalho pedagógico com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cenário socioinstitucional do ensino fundamental, tomando o caso do que acontece em uma escola pública localizada no sul da Patagônia, anterior ao contexto que determinou a Pandemia COVID19. Enquanto uma das pesquisas incide sobre o interesse em aprender, os modos de apropriação das TIC pelos alunos e sua perspectiva em torno deles, a segunda das pesquisas questiona os usos das TIC pelos professores em suas propostas de ensino.

Com uma estratégia metodológica que combinou instrumentos metodológicos quantitativos e qualitativos, ambas as investigações envolveram um estudo diagnóstico - a partir do qual foram propostas estratégias de intervenção (cujos

resultados não fazem parte desta apresentação)- que contribui para a compreensão das condições e significados em jogo na decisões relacionadas aos usos (ou não) das TIC na elaboração e implementação de propostas pedagógicas (pelos professores) e nas atividades relacionadas à aprendizagem escolar (pelos alunos), no caso estudado.

Embora o tratamento da informação tenha ocorrido durante o período de Isolamento Social Preventivo e Compulsório decretado durante a Pandemia Covid-19, as conclusões e reflexões finais incorporam um conjunto de considerações resultantes da reconfiguração do espaço escolar nas referidas circunstâncias. Assim, são recuperadas evidências empíricas que pretendem lançar luz sobre o que poderiam ser consideradas algumas condições de partida (pré-pandemia) em que se baseou o trabalho pedagógico no momento da interrupção do atendimento nas escolas no ano de 2020 e pretendendo dar um contributo à compreensão das características que estão moldando as práticas nos novos cenários educacionais em torno dos modos de ensinar e aprender com as tecnologias digitais.

Palavras - chave: Tecnologias de Informação e Comunicação, Cultura Digital, Cultura Escolar, Papel Docente.

Planteamiento del problema o tema objeto de estudio

El mundo vive actualmente una activa transformación y la educación no es ajena a ello. Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de utilizar las tecnologías de información y la comunicación (TIC) para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en la sociedad actual. Un desafío convertido en imperativo durante la pandemia Covid-19, en tanto mediación imprescindible para el sostenimiento del vínculo educativo y la continuidad pedagógica en momentos de cierre total de los espacios físicos de las escuelas -primero- y de paulatino retorno a la presencialidad- después.

Con la aparición de dispositivos multimedia, la espectacular expansión de las redes telemáticas, la digitalización, la automatización y la velocidad de

procesamiento de la información, así como la capacidad ilimitada para su almacenamiento, el nuevo milenio abre la puerta a un momento histórico de omnipresencia tecnológica (Feldman, 2014) que impregna todas las esferas de la vida social, incluida la educativa⁴.

En ese marco, el hacer docente viene siendo interpelado por una creciente y profundizada demanda de nuevas prácticas pedagógicas en las que se incluyan nuevas metodologías de enseñanza en pos de dar respuesta a los cambios y retos que se presentan en el hacer cotidiano escolar. Nos encontramos con profesionales diferencialmente posicionados frente al interrogante de cómo asumir nuevas formas de pensar-actuar en el campo laboral. Un interrogante intrínseco de la profesión docente en la era digital y que invita al profesorado a pensar y repensar sus prácticas como profesionales que enseñan, pero también aprenden (Marcelo, 2001) en el ejercicio de su función de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones. Nuevas generaciones que, en tanto “usuarias” de las TIC, son portadoras de competencias y valores que ingresan al ámbito escolar y es preciso tematizar y convertir en objeto de esa formación ciudadana encargada a la escuela.

En ese escenario socio-histórico, las dos indagaciones que se presentan en este artículo, emergen de un interés común: el conocer los modos en que las TIC forman parte de la vida escolar, los significados que docentes y alumnos

⁴ De entre los cambios más notables de finales del siglo XX, y por su impacto en el ámbito educativo, interesará en este trabajo destacar, por un lado, aquellos vinculados a la ampliación de la circulación y disponibilidad (potencial) de información que circula en las redes; por otro, aquellos referidos a la comunicación y las nuevas formas de relación mediadas por la virtualidad -que tuvieron su apogeo en el contexto pandémico- en las que el uso de la computadora o el celular en conexión a internet habilita la interacción con otros sin la necesidad de coincidir en un espacio físico.

atribuyen a su uso y los efectos de los mismos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son protagonistas.

Ambos estudios situaron su trabajo de campo en un contexto socio-institucional particular, tomando el caso de lo que acontece en una escuela pública emplazada en la Patagonia Austral, previo al contexto que determinó la Pandemia por COVID-19, buscando conocer las formas de incorporación de las TIC en las prácticas de enseñanza y su impacto en la apropiación de los aprendizajes en los estudiantes.

Mientras que el campo problemático de una de las investigaciones (TI 1)⁵ giró en torno a la pregunta relativa a ¿cómo usan o incorporan los docentes las TIC en sus prácticas de enseñanza dentro de la escuela pública?, la otra investigación (TI 2) se centró en la identificación de las habilidades desplegadas en el manejo de las herramientas digitales por parte de los estudiantes.

En el primer caso (TI 1), la mirada se focalizó en aquellos elementos que definen el rol docente en la era digital como diseñador de sus propias estrategias para el uso transformador de la tecnología en la enseñanza. El trabajo de campo supuso la indagación relativa a ¿cuáles son las metodologías que se implementan para atender al desafío de la enseñanza mediada por tecnologías?, ¿cómo el docente trabaja para lograr el

⁵ Las dos investigaciones referidas culminaron en los Trabajos Integradores Finales llevados a cabo en el marco de la Maestría de Educación en Escenarios Digitales (AUSA-UNPA), en el que participaron las autoras de este artículo:

- "TÍTULO DE TRABAJO INTEGRADOR FINAL", presentado para la obtención del grado de Magíster, aprobado y defendido en mayo de 2022, por Vanesa Lorena Trujillo, con la dirección de Valeria Bedacarratx. En lo que sigue, este Trabajo de Investigación será identificado como TI 1.
- "TÍTULO DE TRABAJO INTEGRADOR FINAL", presentado para la obtención del grado de Magíster, aprobado y defendido en mayo de 2022, por Jessica Marión Hernández, con la dirección de Valeria Bedacarratx. En lo que sigue, este Trabajo de Investigación será identificado como TI 2.

acercamiento con el estudiante en pos de alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos?

En el caso del TI 2 el problema planteado ha girado en torno a la pregunta relativa a ¿cuál es el estado actual del uso de las TIC en el ámbito escolar y su impacto en la apropiación de los aprendizajes en los estudiantes?, ¿cuáles son las habilidades que poseen los estudiantes en el manejo de las herramientas digitales?, ¿qué disposición tienen los estudiantes para trabajar con TIC en la escuela primaria?

Ambas indagaciones comparten el interés por comprender los modos en que la cultura escolar se intersecta con la cultura digital, atendiendo a sus efectos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos involucrados.

Antecedentes y fundamentación teórica

La relación entre la estrepitosa expansión de las Tecnologías Digitales y el devenir de las sociedades contemporáneas, ha sido objeto de importantes reflexiones y producciones teóricas del campo de las ciencias sociales en las últimas décadas. En ese marco, conceptualizaciones diversas (“sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información”, “sociedad tecnologizada”, “sociedad globalizada”, “capitalismo informacional”, “capitalismo digital”, “era digital”, “infraestructura digital de la cultura”, “sociedad red”) tienen como denominador común proponer una caracterización de la vida social con base en el impacto que sobre ella ha tenido la innovación y desarrollo tecnológico, dando cuenta de su activa intervención en los procesos de socialización, subjetivación, comunicación, transmisión cultural, producción y consumo de bienes y servicios.

Impulsado por políticas de progreso y modernidad, el desarrollo tecnológico atraviesa prácticamente todas las esferas de la vida humana y asistimos a

una modificación sustancial de las formas tradicionales en que las personas trabajan, se comunican, se vinculan, estudian, compran, venden, se distraen, se entretienen, aprenden.

La informatización trastoca fundamentalmente los modos de vínculo con la naturaleza, con los otros y con uno mismo; quiebra las formas de conocimiento esperables; modifica la actividad corporal y los modos de expresión de la sexualidad; acelera los tiempos de intercambio y con ello los modos de comprensión del mundo; desvanece los linderos entre lo público y lo privado; inaugura nuevos modos de aprendizaje y revoca toda posible espera, pues la tecnología responde en cuestión de minutos y un sujeto exige un tiempo en comprender y ser comprendido; paulatinamente se desplazó la experiencia social que obligaba al cuerpo al movimiento... (Ramírez Grajeda y Anzaldúa Arce, 2014, p. 176).

Esto es, la experiencia vital de los sujetos (en su relación consigo mismo y los demás, con el mundo, con el conocimiento, con su tiempo, con sus necesidades) se ve afectada por la transversalidad de las Tecnologías Digitales, en tanto fuentes de producción de sentidos y artefactos que intervienen en el registro, transmisión y procesamiento de la experiencia humana, pero también en tanto mediaciones en la presentación y representación del mundo a las nuevas generaciones (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). Uno de los cambios más notables -exacerbado y puesto en primer plano durante la pandemia- es el referido a las nuevas formas de relación mediadas por la virtualidad que se dan entre los individuos: el uso de dispositivos con conexión a internet habilita la interacción y la producción con otros, sin necesidad de coincidencia de un tiempo sincrónico y/o un espacio físico común, aunque se encuentren a uno o a miles de kilómetros de distancia. Las Tecnologías Digitales modifican las coordenadas temporo-espaciales, aunque –evitando caer en un “determinismo tecnológico”- sus “permisibilidades” estarán siempre configuradas por las condiciones contextuales, las prácticas y saberes de sus usuarios.

Las lógicas de producción, acceso y transmisión de conocimiento se ven impactadas con la aparición de dispositivos multimedia, con la espectacular expansión de las redes telemáticas, con el desarrollo de internet y de las herramientas de la web 2.0, con la automatización y la velocidad de procesamiento de la información (y su capacidad ilimitada de almacenamiento). Esta situación conlleva a pensar en cómo se reconfigura la función de la escuela a partir de la irrupción de las tecnologías digitales en la vida social en general, y en las prácticas de enseñanza, en particular.

Al respecto, existe una fuerte demanda de “adaptación al cambio”, tanto para los sistemas educativos, como para las escuelas, y también hacia el rol del docente, a partir de la cual se espera que las TIC ocupen el lugar de “medio” para favorecer y potenciar la enseñanza y el aprendizaje: partiendo de considerar su valor como recurso que mejora la educación en pos de que los educandos reciban una formación que les permita desarrollarse plenamente como “nuevos ciudadanos” capaces de vivir en el actual entorno digital (Trujillo y Bedacarratx, 2020). Un ambiente en el que el conocimiento está en la red y el profesorado debe ser quien acompañe al alumnado en su proceso de aprendizaje que, con las TIC, podrá ser flexible, personalizado, sincrónico y colaborativo.

Esta demanda, que alberga una expectativa de cambio y mejora metodológica, que las TIC pueden aportar al hacer pedagógico –subrayando el potencial de las tecnologías para favorecer la autonomía, la colaboración, la participación, la creatividad, la motivación del alumnado- y se monta en un diagnóstico de

ineficacia del sistema educativo, y del agotamiento de la forma escolar tradicional; sobre todo, del fracaso de la pedagogía de la clase simultánea, la lección magistral, la memorización y el ejercicio repetitivo. Frente a este panorama desalentador de la escolarización, los dispositivos digitales [suelen presentarse] como la garantía del cambio educativo, porque permiten crear entornos de aprendizaje personalizados,

movilizar a alumnos y docentes, y generar métodos más relevantes y actualizados (Dussel y Trujillo Reyes, 2018, p. 143).

Es de mencionar que este diagnóstico y demanda al quehacer pedagógico del sistema educativo, suele formar parte de una “retórica de la inevitabilidad” (Nespor, 2011) que, haciendo caso omiso a las condiciones contextuales singulares que terminan por configurar el potencial tecnológico, decreta que “el futuro ya llegó” y que el cambio educativo con base en las tecnologías, es inevitable. Asimismo, el horizonte ideológico de esta retórica suele ser el del solucionismo tecnológico (Morozov, 2015) -promovido por las grandes corporaciones- que postula la capacidad y eficiencia de la tecnología para la resolución de problemas de la más diversa índole -“desde el cambio climático hasta la obesidad o la decreciente confianza en el sistema político” (p. 25)- incluyendo a aquellos que tienen un fundamento eminentemente social, como receta mágica para atender a los retos del presente, con base en estrategias digitales de cuantificación.

Se trata de una retórica que podría contraponerse al “pesimismo catastrofista” que postula que la digitalización de la sociedad y la escuela es un camino sin retorno hacia “el fin de la cultura letrada y el inicio de una nueva edad oscura” (Dussel y Trujillo Reyes, 2018, p. 143). Respuesta a veces conservadora o reaccionaria al cambio social y que niega los potenciales efectos beneficiosos de la tecnologización y digitalización de la sociedad contemporánea.

Sin situarse en ninguno de ambos extremos, este trabajo parte de atender a los modos en que la sociedad digital interpela al hacer y a las peculiaridades de los procesos por los que las TIC se incorporan y forman parte de la vida escolar. A decir de Juarros y Levy (2020), desde la mirada del rol docente:

la clásica estructura material y comunicacional que organizó el proceso de enseñanza ha sido desafiada por procesos y soportes que constituyen un sistema de representación simbólica con modos de intercambio diferentes a los ya configurados [...]. Las nuevas herramientas digitales de comunicación nos llevan a tener que

atender, por un lado, a lo referido al contenido del mensaje y, al mismo tiempo, a los modos en que este es presentado. Pero ninguna tecnología, por más sofisticada que sea, va a realizar el seguimiento y orientación de los procesos de aprendizaje. Es la definición de cómo usarla lo que la hace potente para la enseñanza. En los criterios de esa definición los/as docentes somos irremplazables. (p. 9).

Desde este posicionamiento, es posible y propicio que las propuestas de incorporación de las tecnologías digitales al ámbito educativo estén orientadas por la intención de promover en las generaciones más jóvenes el desarrollo de estrategias intelectuales, en relación al acceso y uso de las tecnologías, que efectivamente no logran aprender por su cuenta o con sus pares (Spiegel, 2013). Así, qué enseñar, cómo hacerlo y con qué hacerlo son preguntas que adquieren nuevos significados a la luz de la mediación tecnológica, deviniendo en relaciones complejas, multifacéticas y dinámicas que movilizan a superar la concepción instrumental que suele regir la inclusión de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Levis, 2007. p. 35).

Diseño y metodología

Compartiendo un mismo enfoque teórico-metodológico de partida, las dos investigaciones reportadas en este trabajo, propusieron un diseño de indagación organizado en dos etapas, a saber: una etapa diagnóstica y una etapa de propuesta para la intervención⁶. La especificidad del trabajo emprendido en esas dos etapas, estuvo definida por las preguntas centrales y objetivos definidos en el marco de cada una de las investigaciones, de acuerdo a lo detallado en la tabla 1.

⁶Por razones de espacio, este trabajo no incluye los resultados de esa segunda etapa.

Tabla 1 Objetivos y Etapas de las investigaciones

TI 1 (Eje en la enseñanza)	TI 2 (Eje en el aprendizaje)
Objetivo general	
<p>Conocer las formas de incorporación de las TIC en las prácticas de enseñanza para intervenir en el diseño de propuestas que favorezcan la calidad de los aprendizajes en la Era Digital.</p>	<p>Conocer y caracterizar el uso que de las TIC hacen los estudiantes, en vistas a la elaboración una propuesta de intervención pedagógica estructurada en torno a TIC.</p>
<p>En una escuela pública de la localidad de Puerto San Julián, Santa Cruz, Argentina</p>	
Objetivos específicos (vinculados a la elaboración de un diagnóstico)	
<p>Comprender el valor que se otorga a los dispositivos digitales, sea como fin en sí mismas o como herramientas para la construcción y el intercambio de nuevos conocimientos</p>	<p>1 Identificar las habilidades de los estudiantes en el manejo de las herramientas digitales.</p>
<p>Conocer con qué frecuencia se utilizan las TIC para enseñar contenidos de las distintas áreas de la educación formal.</p>	<p>R Determinar la disposición de los estudiantes al uso de las TIC en el ámbito escolar.</p>
<p>Analizar el rol del docente desde la perspectiva del rol del profesor como facilitador del aprendizaje.</p>	<p>A</p> <p>E</p> <p>T</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>A</p>

Objetivos específicos (vinculados a la elaboración de una propuesta de intervención)

Diseñar una propuesta de intervención que incorpore a las TIC como potencial herramienta para promover el aprendizaje abierto, significativo y colaborativo.

2
D
A

E
T
A
P
A

Diseñar una propuesta de intervención pedagógica que apunte a un uso optimizado de las TIC y que promueva la articulación entre la cultura escolar y la cultura tecnológica.

Fuente: Elaboración propia

El trabajo de campo se situó en una de las dos escuelas públicas de Nivel Primario de la localidad de Puerto San Julián (en la Provincia de Santa Cruz)⁷, con docentes de la segunda y tercera Unidad Pedagógica (TI 1)⁸ y con alumnos pertenecientes a la Tercera Unidad Pedagógica (TI 2)⁹. En esta institución se atiende a un total de 760 alumnos brindando educación primaria de primero a séptimo grado, en los turnos tarde y mañana, en los

⁷ Se trata de una localidad de aproximadamente diecisiete mil habitantes, situada en la Zona Centro de la provincia de Santa Cruz (sobre la costa atlántica), cuya actividad productiva central, en los últimos veinte años, gira en torno a la actividad minera. Prácticamente la mitad de la población que hoy habita en la ciudad es migrante y casi el 80% arribó hace 20 años o menos, lo que coincide, por un lado, con la migración rural-urbana producto de la crisis de la ganadería ovina extensiva durante los años '90 y, por el otro, con el arribo de la gran minería transnacional a la provincia a mediados de la misma década (Fuente: relevamiento socio-productivo UNPA-UASJ, 2018, citado en Andrade y Bedacarratz, 2022).

⁸ Se trabajó con una muestra intencional, no probabilística, conformada por un total de 15 docentes de distintas áreas curriculares que incluyó a la totalidad de docentes a cargo de un grado y sección de las mencionadas Unidades Pedagógicas (que es donde se concentra el grupo de mayor cantidad de alumnos y docentes).

⁹ Se trabajó con una muestra intencional no probabilística de 41 estudiantes, que constituían la totalidad de los matriculados en una misma sección del 7° Grado: en un rango ente 12 y 16 años, (siendo un total de 32 estudiantes de 12 años, 5 de 13 años y los 4 restantes de entre 14 y 16 años de edad).

cuales se desempeñan un total de 32 docentes de grado. La denominada, Primera Unidad Pedagógica funciona por la tarde, donde concurren alumnos a primero, segundo y tercer grado. Y en el mismo turno funcionan tres cuartos grados que corresponden a la segunda unidad pedagógica y que por cuestiones edilicias, de falta de espacio áulico, tuvieron que ser reacomodados de esa manera. Durante la mañana se concentra la mayor cantidad de población estudiantil y es donde funcionan la mayoría de los grados correspondientes a la Segunda Unidad Pedagógica que abarca de cuarto a séptimo grado¹⁰.

La mirada sobre la institución y los sujetos que colaboraron en la concreción del trabajo de campo, se sostuvo desde la premisa de mirar lo singular, pretendiendo aportar a la construcción de un conocimiento situado, que al mismo tiempo rebase las circunstancias concretas a las que se tuvieron acceso, tomándolas como posibles “puntos de partidas” o “piedra de toque” (Ardoino, 1965) para arribar a los procesos que trascienden al caso y de los que este da cuenta (Bedacarratx, 2009).

Con base en un enfoque cualitativo-cuantitativo, la recolección de información estuvo sustentada en la realización de entrevistas, encuestas y registros de observaciones directas de las Unidades Didácticas elaboradas por los docentes en sus planificaciones diarias para el trabajo en el aula.

La encuesta se diseñó con base a un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas que permitió obtener datos sobre cómo los docentes usan las TIC en sus prácticas de enseñanza dentro de la escuela pública. Propendiendo siempre al conocimiento de los elementos que caracterizan el rol del docente en esa escuela en particular en busca de percibir la existencia o no de diseños

¹⁰ Los datos aquí expuestos corresponden al año 2019.

de estrategias propias para un uso transformador de la tecnología en la enseñanza.

La aplicación del instrumento de recolección de datos¹¹ permitió recabar información sobre el uso que se hace de las TIC y las formas cómo se las incorpora, en las prácticas de enseñanza y contempló los siguientes aspectos:

- Edad de los docentes de la planta funcional de la escuela.
- Años de experiencia en la docencia.
- Qué entienden los docentes por TIC.
- Cuáles son las consideraciones de los docentes respecto del uso de las TIC en clase.
- Frecuencia con la que desarrollan clases utilizando medios tecnológicos.
- El manejo de habilidades en relación a las TIC.
- Utilización o no de Internet como una herramienta útil a la hora de diseñar secuencias didácticas.
- Posibilidades que advierten en el uso de Internet en su tarea.
- Medios tecnológicos que se utilizan como apoyo de la labor docente y frecuencia con la que se lo hace.
- Problemas técnicos y no técnicos con los que se encuentran los docentes dentro de la escuela pública a la hora de utilizar las TIC en sus propuestas de enseñanza y también dentro del aula.
- Si se utilizan o no dispositivos móviles. Cuáles y con qué continuidad.

¹¹ Si bien la encuesta estaba disponible en formato digital, la misma fue impresa en formato papel para que los docentes pudieran resolverla, dado que luego de distintos intercambios orales con ellos se pudo comprender que les resultaba más fácil y operativo hacerlas de esa manera.

- Si se usan o no herramientas digitales, redes sociales y/o aplicaciones para comunicarse con los alumnos, con qué objetivos y bajo qué estructuras.
- Conceptualizaciones de los docentes sobre el uso de recursos tecnológicos y su favorecimiento, o no, para el aprendizaje.
- Definiciones de los docentes respecto de las facilidades que brindan los recursos tecnológicos para la auto-didactación del conocimiento y el fortalecimiento del mismo.
- Posicionamiento docente frente a los cursos de capacitación en TIC, realización o no de los mismos y frecuencia con la que los hacen.

Por otra parte, el estudio focalizado en los estudiantes (TI 2), se estructuró en un diseño de entrevista, con preguntas de carácter abierto que los estudiantes podían responder con la extensión que desearan según su experiencia escolar vivida. A través de la misma se indagó sobre el potencial que perciben los estudiantes en el uso de las TIC, relacionadas con la utilidad y beneficios en sus aprendizajes, de la enseñanza recibida, las habilidades en el manejo de las herramientas y la disposición presentada hacia el tema del uso de las TIC.

Entre los aspectos generales indagados en las entrevistas, se recabó información relativa a:

- Dispositivos tecnológicos que posee en el hogar.
- Tipo, frecuencia y circunstancias en que hace uso de los mismos.
- Acceso a conectividad de Internet.
- Tipo, frecuencia y finalidades en que se conecta a Internet.

En lo que respecta a aspectos específicos, la entrevista abordó cuestiones como:

- Conocimiento de los medios y tecnologías que existen en la Institución escolar.
- Frecuencia de uso de Internet para obtener recursos que se pueden emplear para las tareas escolares.
- Uso, espacio y condiciones de los medios tecnológicos de la institución.
- Frecuencia de asistencia a la sala de informática.
- Frecuencia de utilización de herramientas o recursos tecnológicos (videos, presentaciones utilizando computadoras, cañón, etc.) en la escuela.
- Autopercepción respecto al nivel de manejo de las tecnologías.
- Tipo de actividades y/o asignaturas que utilizan las TIC. Por ejemplo: en alguna clase específica de Ciencias, utilizando videos, o uso de la sala de informática para utilizar las notebooks para investigar sobre la temática.

Asimismo, la entrevista contempló un conjunto de preguntas orientadas a reconstruir la mirada que los estudiantes tienen sobre el uso de las TIC en la escuela:

- ¿Qué cambiarías en las clases relativo al uso de las TIC?
- ¿Estás de acuerdo en que se utilicen herramientas digitales en las clases? Como, por ejemplo, vídeos, softwares educativos, uso de las notebooks de la sala de informática, la utilización del cañón (en la sala de medios), entre otras.
- Dame tu opinión sobre la utilidad que te brindan el uso de las tecnologías en tu formación como estudiante.
- ¿Conoces o desconoces la existencia del software educativo? Ten en cuenta que el software educativo se trata de una herramienta o programa informático que ayuda a integrar las diferentes áreas y una

de sus funciones es orientar el aprendizaje de los estudiantes, facilitando el logro de los objetivos educativos.

- ¿Te sentís capacitado/a, preparado/a en el uso de las tecnologías para enfrentar el nivel secundario?

Resultados y/o discusión de resultados

De acuerdo a los resultados del trabajo de campo del TI 1, entre los docentes de la escuela sanjulianense hay un entendimiento generalizado respecto a que las TIC constituyen herramientas de apoyo valiosas, en tanto son alternativas para la enseñanza de diversos contenidos, facilitadoras de la tarea docente, favorecedoras y motivadoras del aprendizaje. Un escaso porcentaje considera que el uso de las TIC en la escuela responde a una moda propia del tiempo en que vivimos (Ver figuras 1 y 2).

Figura 1

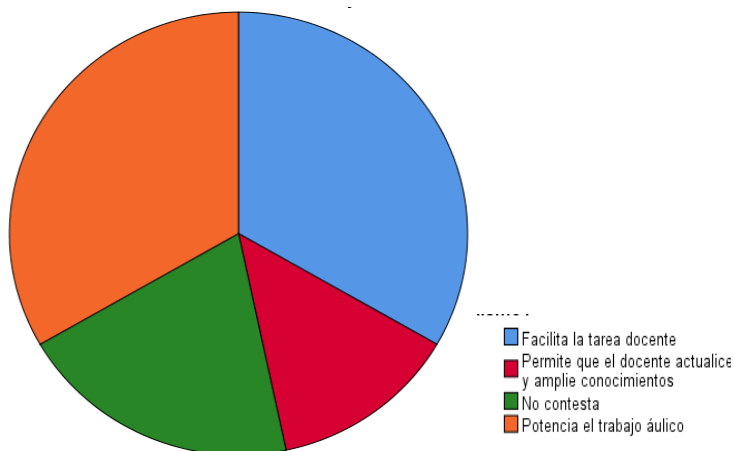
Concepciones de las TICs en el ámbito escolar [docentes].



Fuente: Elaboración propia

Figura 2

Concepciones sobre la relación entre TIC y aprendizaje [docentes]



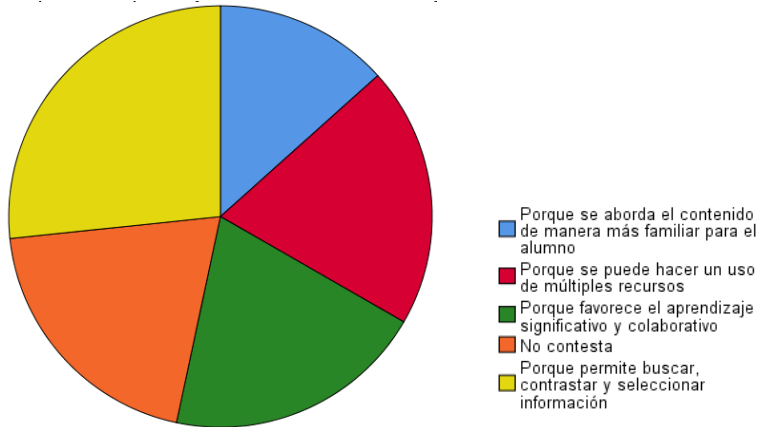
Fuente: Elaboración propia

En relación a las explicaciones que sustentan esta mirada sobre el uso de TIC con fines pedagógicos, los docentes manifiestan que los mismos habilitan al alumnado a acceder a múltiples fuentes de información que necesitará seleccionar, contrastar y re-contextualizar con pertinencia en el contexto escolar. También porque favorecen el aprendizaje significativo y colaborativo a través de la utilización de multiplicidad de recursos (Ver figura 3 en página siguiente).

Ahora bien, en contraste con los datos hasta aquí expuestos, la encuesta también arroja el dato de que solo un 20 % de los docentes usa frecuentemente las TIC durante el desarrollo de sus clases y un porcentaje mayor lo hace solo ocasionalmente, mientras que un tercio de los encuestados manifiesta no utilizar las TIC para el desarrollo de sus propuestas de enseñanza (Ver figura 4 en página siguiente).

Figura 3

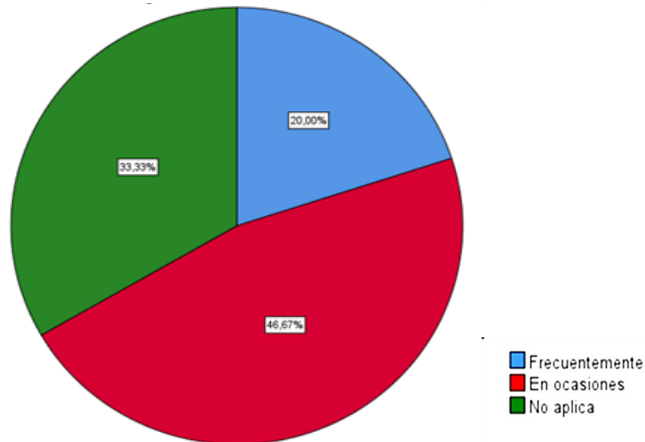
Explicaciones respecto de la relación entre los recursos tecnológicos y la motivación en el proceso de aprendizaje [docentes]



Fuente: Elaboración propia

Figura 4

Frecuencia de utilización de medios tecnológicos en el aula [docentes]

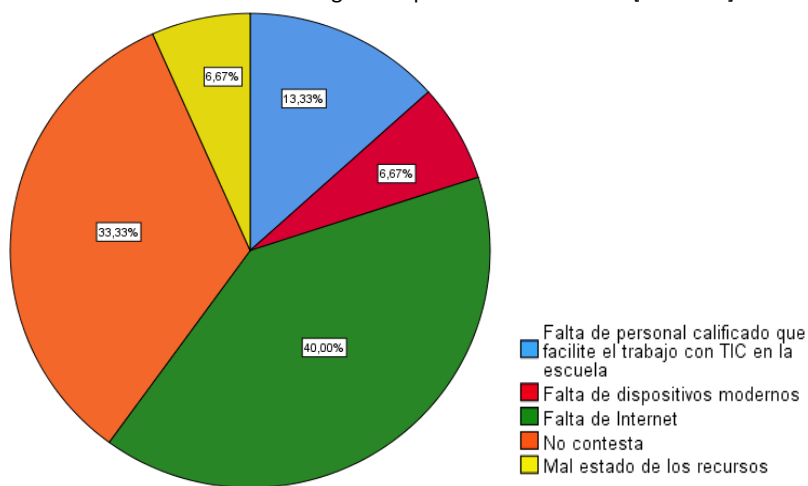


Fuente: Elaboración propia

Cabe aquí la pregunta relativa a los motivos que originan esa distancia entre la generalizada valoración positiva del uso de herramientas tecnológicas en el contexto áulico y la baja frecuencia con que las mismas son incorporadas en la vida en las aulas (no obstante, sí se las utilice en el proceso de diseño y planificación). La necesidad de capacitación específica y las condiciones institucionales de conectividad y acceso a los recursos “institucionalmente” disponibles¹², se proponen como claves de lectura que fueron contempladas en la propuesta de intervención derivada de la segunda etapa del TI 1. La figura 5 ilustra genéricamente y ofrece una mirada global al respecto.

Figura 5

Problemas que influyen en la elaboración de propuestas de enseñanza que contemplen el uso de recursos tecnológicos disponibles en la escuela [docencia]



Fuente: Elaboración propia

¹² En el año de realización de la indagación, la escuela cuenta con una sala de informática con 25 netbooks conectadas a un servidor y también con un equipamiento de 24 computadoras portátiles que pueden ser llevadas a los salones, las que requieren de un código de acceso que en la escuela se desconoce y con una sala de medios con televisor, dvd y cañón.

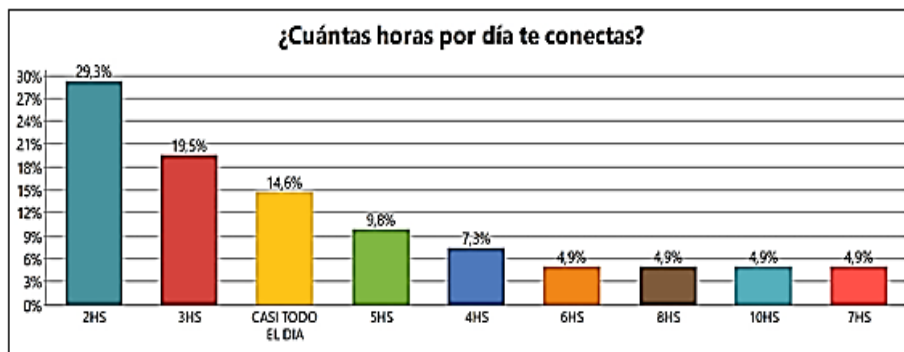
Cabe mencionar que, en contraposición a lo hasta aquí expuesto, un porcentaje sensiblemente mayor (73,3 %) de los docentes encuestados manifiestan ser usuarios de TIC fuera de la escuela y -con base a los usos, consumos y conocimientos que poseen de su vida cotidiana- de recurrir a internet en el diseño de sus secuencias didácticas y como medios para mejorar su tarea con base en el acceso a recursos e información actualizada y de interés para los alumnos.

Respecto a la relación del estudiantado con las TIC, los datos relevados en el TI 2 indicaron que un total de 40 alumnos (97,6 % de los entrevistados) cuentan con alguna herramienta tecnológica en sus hogares (un solo estudiante manifestó no poseer computadora con Internet). El amplio acceso a dispositivos y conectividad tiene su correlato en el vínculo que los estudiantes manifiestan tener con las TIC dentro, y especialmente, fuera de la escuela. Así, de un total de 41 alumnos, 39 expresaron que utilizaban Internet frecuentemente, 1 alumno/a que no y otro alumno/a expresó que a veces utilizaba Internet. Ante la pregunta específica de cuántas horas se conectan a Internet, el estudiantado manifestó que se conectaban entre 2 y 3 horas el 48,8% de la muestra, entre 4 y 5 horas el 17,1 % de la muestra, entre 6 y 8 horas el 14,7 % y 10 horas o más (o “casi todo el día”) el 19,5 % de los entrevistados (Ver figura 6 en página siguiente).

En cuanto a la autopercepción respecto de las propias capacidades y habilidades en el manejo y uso de herramientas tecnológicas, un 57,7 % de los entrevistados consideró que tenía “muy buen manejo” de las mismas, un 24,4 % que tenía un manejo “excelente”, mientras que un 22% se autocalificó con un “bueno” (ver figura 7 en página siguiente).

Figura 6

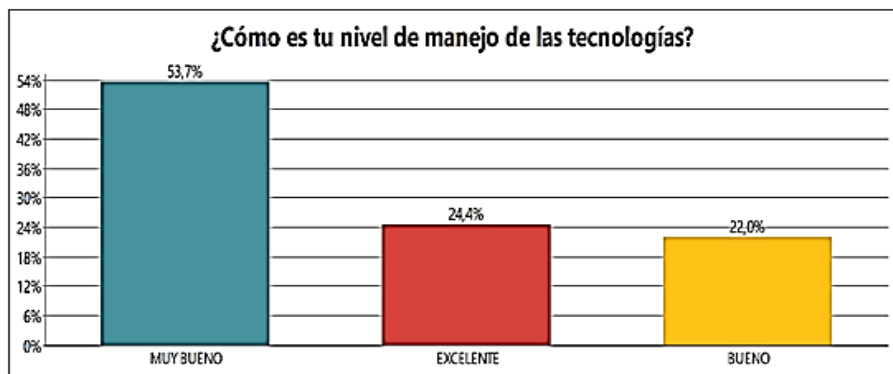
Cantidad de horas diarias de conexión a internet [alumnos].



Fuente: Elaboración propia

Figura N° 7

Autopercepción respecto de las propias capacidades en el uso TIC [alumnos]



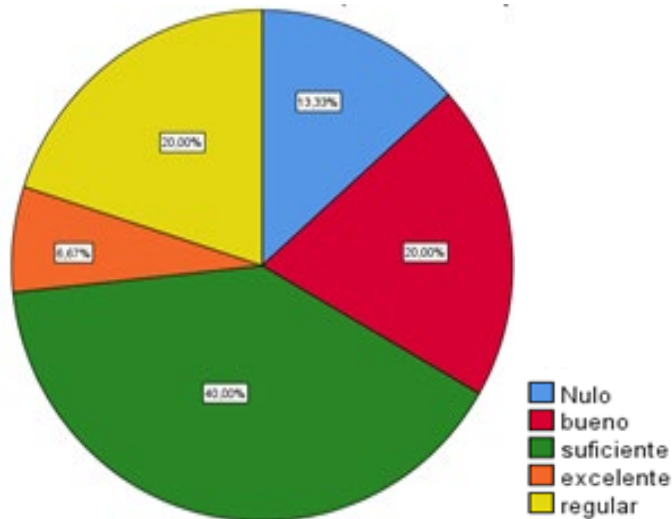
Fuente: Elaboración propia

Al respecto, resulta interesante comparar esta autopercepción de los estudiantes con la de los docentes, quienes en su mayoría, también indicaron ser usuarios que -con mayores o menores capacidades- utilizan TIC fuera del

tiempo-espacio escolar. Como se detalla en la figura 8, solo un 13 % de los docentes encuestados manifestó tener nulo dominio de las TIC, mientras que un 67 % manifestó un dominio de las TIC en una escala de bueno, suficiente a excelente.

Figura 8

Grado de dominio de las TIC [docentes].



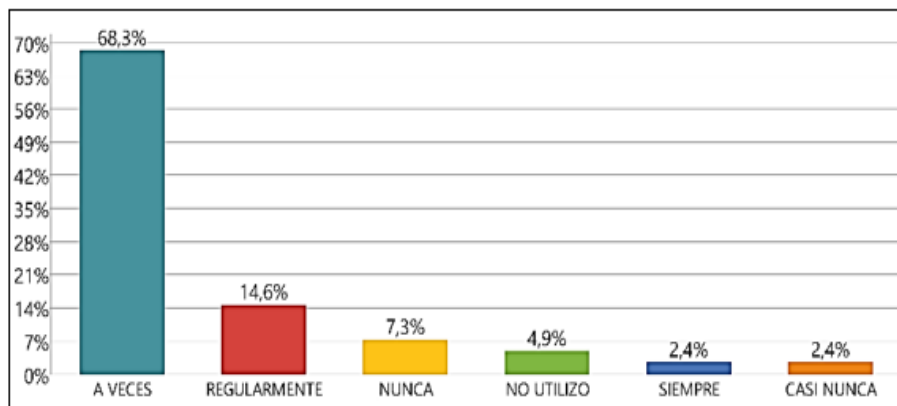
Fuente: Elaboración propia

En relación a los dispositivos, el teléfono celular es registrado como el de mayor uso entre los alumnos para navegar en internet: el 92,7 % de los estudiantes manifestó poseer teléfono celular. El 80,5 % asoció su uso para conectarse a internet, mientras que un 4,9 % que lo utilizaban con ese fin “a veces” y un 14,6 % que no lo utilizaba para navegar. Sin embargo, de acuerdo a lo expresado en las entrevistas, ese uso no está fundamentalmente asociado a su vida escolar: con respecto a la frecuencia con que recurren a la red para obtener recursos para sus tareas escolares, la mayoría (68,3 %)

manifestó que lo hacía solo “a veces”, mientras que solo un 17,5 % indicó hacerlo regularmente o siempre. El resto de los entrevistados (14,6 %) manifestó no hacerlo nunca (ver figura 9).

Figura 9

Uso del celular para actividades escolares [alumnos]

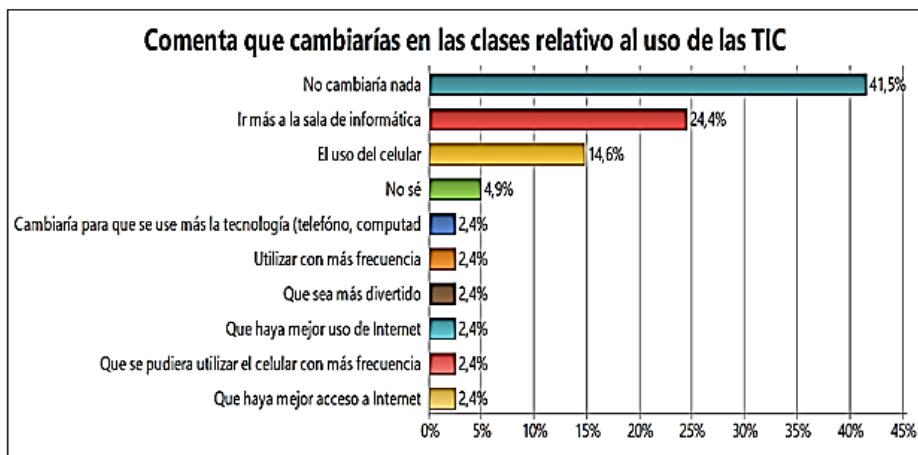


Fuente: Elaboración propia

Si bien el material de campo de ambas indagaciones registra una alta valoración y una baja frecuencia de uso de las TIC con fines pedagógicos en la vida cotidiana de la escuela, un 41,5 % de los estudiantes manifestó que no cambiaría nada de las clases en lo que respecta al (escaso) uso de las TIC; aunque un 24,4 % expresó el interés de poder asistir más a la sala de informática. Asimismo, en menor medida, también emergen como demandas la posibilidad de usar los (propios) teléfonos móviles en la escuela (aunque no se especifica si con fines pedagógicos) y de que el uso de las TIC resulte más ameno (“divertido”). (Ver figura 10).

Figura 10

Opiniones respecto del uso de las TIC en la escuela [alumnos]



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, es preciso señalar que estas apreciaciones contrastan con el acuerdo generalizado (87,8 % de la muestra) manifestado en relación al uso de herramientas digitales en clases (solo un 7,3 % no está de acuerdo con su uso y un 4,9 % no manifiesta una opinión al respecto), como así también con la extendida apreciación (por parte de un 95 % de la muestra) de que las mismas son necesarias y útiles para su desempeño escolar. Esta cuestión –y el análisis del conjunto de los datos- permite advertir: por un lado, que no hay una relación lineal entre significados circulantes (respecto a las TIC) y opciones pedagógicas elegidas en las prácticas escolares habituales; por otro, que, entre el pensamiento y la acción, las condiciones materiales y simbólicas que configuran la cultura escolar tiene un papel preponderante en los modos en que efectivamente las TIC forman parte de la vida en las escuelas.

Con base a la sistematización de datos hasta aquí expuesta, pueden

puntualizarse algunas cuestiones. Comencemos señalando que, en tanto ciudadanos del mundo contemporáneo, los estudiantes y docentes del caso analizado, son usuarios habituales de las Tecnologías Digitales socialmente disponibles. Ese uso se produce mayormente fuera del ámbito escolar, aunque débilmente asociado al hacer pedagógico áulico: la mayoría de los docentes manifiesta valerse de la conexión a Internet para el diseño de sus propuestas de enseñanza, prevaleciendo un uso instrumental de las TIC y una concepción de la web como repositorio de recursos didácticos y fuentes de información actualizada y de interés para el alumnado.

En cambio, entre los estudiantes, el uso de las Tecnologías Digitales para la resolución de tareas escolares es poco habitual y la cantidad de horas de conexión a Internet no está destinada a fines pedagógicos. Asimismo, si bien los estudiantes también manifiestan su opinión positiva respecto de la utilidad de las TIC en el ámbito escolar y se manifiestan a favor de su uso en la escuela, resulta relativamente baja la demanda de una mayor frecuencia en el uso de TIC, prevaleciendo la percepción de que no hacen falta cambios en los modos de utilización de las TIC en la escuela.

En lo que refiere a la incorporación de las TIC en la implementación de las propuestas de enseñanza, y pese a ser entendidas como herramientas didácticas valiosas que facilitan el cumplimiento de objetivos pedagógicos -por su potencial motivador y por las posibilidades que habilita de propiciar aprendizajes significativos con base en la colaboración-, los datos dan cuenta de que es poco frecuente el uso de las Tecnologías Digitales “escolarmente” disponibles en la estructura y dinámica de la clase escolar. Esta cuestión es asociada a las dificultades organizacionales -de índole técnica, administrativa y operativa- que su uso conlleva, incluyendo aquí también la referencia a la necesidad de acompañamiento técnico especializado y de capacitación específica. En este sentido, el dispositivo de la clase escolar no se ve impactado ni modificado por las TIC, a las cuales se las tiende a considerar

como una opción alternativa y a las que se recurre en circunstancias puntuales y no como mediaciones centrales o estructurantes de las propuestas pedagógicas.

Conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva

Lejos de pretender arribar a inferencias universalizables (atendiendo al alcance casuístico de las indagaciones aquí presentadas), los resultados aquí expuestos tienen el potencial de hacer un aporte heurístico a la reflexión en torno de las posibles relaciones entre usos, significados (orientadores de prácticas) y efectos de las TIC en el ámbito de la educación pública obligatoria. En ese sentido, la mirada puesta en escenarios locales y singulares, puede echar luz sobre los modos particulares (y comparables con otros) en que los macro discursos respecto de las Tecnologías Digitales (en la sociedad y la escuela) se intersectan y resignifican en las prácticas concretas de los protagonistas del hacer pedagógico.

Tal como ha sido descrito en otras investigaciones (Dussel, 2012; Meléndez et. al, 2017), el análisis conjunto de los datos permite advertir que, por un lado, no hay una relación lineal entre significados circulantes (respecto a las TIC) y las opciones pedagógicas elegidas en las prácticas escolares habituales; por otro, que, entre el pensamiento y la acción, las condiciones materiales y simbólicas que configuran la cultura escolar, tienen un papel preponderante en los modos en que efectivamente las TIC forman parte de la vida en las escuelas. Vale entonces la pregunta relativa a cómo se produce y qué escenarios configura la intersección entre la cultura digital y la cultura escolar, atendiendo también a cuáles son sus efectos.

Retomando los datos expuestos en este trabajo, puede plantearse que, en el caso estudiado, existe una débil intersección entre ambas culturas (escolar y digital), pero si observamos los efectos de ese encuentro, podemos también

afirmar que la semántica de una se ve alterada por la semántica de la otra. La “inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, la interacción rápida, la pantalla individual” (Aparici y Silva, 2012, p. 57) quedarían cooptados por el dispositivo áulico, estructurado en torno a la clase simultánea y al trabajo con base en los recursos comunes pre-seleccionados por el docente, dejando escaso lugar a los nuevos lenguajes y modos de percepción propios de la cultura de la conectividad (Martín Barbero, 2003).

De este modo, el incipiente modo en que las TIC se incorporan al trabajo escolar es de corte predominantemente instrumental, sin atender a su potencial rol de mediación en la transmisión y recreación de la cultura y, por tanto, sin habilitar la construcción de contextos de aprendizaje alternativos (y pese a que dicha incorporación está ligada a concepciones de aprendizaje colaborativo y a expectativas de motivación y construcción colectiva de conocimientos). En ese esquema, el docente continúa teniendo un rol central en la dinámica áulica, en tanto selecciona (del inconmensurable archivo que supone la web) y proporciona la información y los recursos, pero sin atender a las formas de relación con el saber que las mismas habilitan (Dussel et al., 2010; Aparici y Silva, 2012).

El uso acotado de las TIC a actividades puntuales y alternativas requiere, además, de un tiempo y un espacio físico específicos (en contraposición a la liberación de las barreras espacio-temporales intrínseca al mundo digital): la sala de informática a la que hay que trasladar el quehacer cotidiano y para lo que es necesario anticipar, gestionar, agendar permisos/programaciones (dado que es una para toda la institución). Asimismo, la restricción de uso de celulares “en” o “para” la clase escolar (Iglesias y Di Napoli, 2021) -asociado su carácter disruptivo y desviante en la dinámica áulica- y a los problemas de conectividad, son todas circunstancias que pueden terminar: “enlenteciendo” lo que por naturaleza es ágil; “pedagogizando” lo que fuera de la escuela es fuente de diversión; “adultizando” las vías de socialización

no identificatoria y de intercambio socio-afectivo (escasamente ligado a lo racional y cognitivo).

Los mencionados podrían ser factores centrales en la explicación tanto de la baja frecuencia del uso de las TIC en el ámbito escolar (contrapuesta al reconocimiento de su potencial pedagógico), como de la baja demanda, por parte de los alumnos, respecto de cambios en el (poco) uso que se hace desde las TIC en la escuela. En ese escenario, la institución escolar quedaría “resguardada”, recortada, en “suspensión” del espacio social digital global, como un espacio de encuentro “directo” de corporalidades, plausible de ser regido por el tiempo que conlleva la comprensión, el aprendizaje y el pensamiento reflexivo.

Así, no solo el uso de las TIC transforma las relaciones entre los actores educativos, los espacios y los artefactos (Dussel y Trujillo Reyes, 2018), sino que también las condiciones materiales, técnicas y pedagógicas impactarían y “adulterarían” los atributos beneficiosos propios de la vida digital (que, paradójicamente, serían menos fluidos e inmediatos que los habilitados por el vínculo “sin mediación”).

La consideración del contexto de uso de las TIC (Coll et al., 2008) a la que estamos refiriendo y la importancia de atender a sus usos efectivos en relación a las finalidades que persigue, nos acerca a la pregunta por la brutal reconfiguración de dicho contexto durante las diferentes fases de la vida en pandemia: la del Aislamiento Social, primero, y la del “paulatino retorno a la normalidad”, después. Si bien el trabajo de campo aquí referido se llevó a cabo en el 2019, consideramos válida la formulación de preguntas y reflexiones, suscitadas por la situación socio-sanitaria-educativa referida, en tanto el material empírico abordado da cuenta del escenario de referencia y de partida en el que la incorporación forzada de las TIC vino a instalarse como condición de posibilidad de la continuidad pedagógica de toda la población en edad escolar.

¿De qué modos el incipiente uso de las TIC registrado en la prepandemia y las concepciones asociadas a ese uso habrán intervenido en la elaboración de propuestas pedagógicas durante la obligatoriedad (y profunda incertidumbre) del trabajo (docente y estudiantil) en aislamiento? ¿Cómo se habrá reconfigurado la intersección entre cultura escolar y cultura digital, estallados los dos organizadores centrales de la vida escolar: tiempo-espacio? ¿Qué resignificaciones se habrán producido en el nuevo escenario virtual (primero) e híbrido (después) en torno a “lo que vale la pena” del hacer pedagógico con TIC?

Como hemos afirmado en otros trabajos (Bedacarratx, 2020; Andrade y Bedacarratx, 2021), entendemos que la pandemia ha sido el analizador social más potente de los últimos tiempos, por su capacidad de (sobre) exponer formas naturalizadas e incuestionadas de ser y estar en el mundo global contemporáneo. En ese sentido resulta pertinente la pregunta respecto a ¿qué viejas y recurrentes preocupaciones nodales del hacer pedagógico volvieron a emerger? y ¿cómo pudieron ser abordadas en la incertidumbre del aislamiento y la relativa seguridad del retorno a la presencialidad? Y reconociendo que aún es pronto para procurar tener un retrato finalizado de los efectos pandémicos sobre la vida escolar, resulta necesario indagar respecto de la producción de nuevos repertorios de prácticas durante la pandemia y su incidencia en el hacer pedagógico posterior, una vez “restauradas” las condiciones espacio-temporales propias de la escuela y qué incidencia ha tenido en ello el arreglo de las condiciones socio-técnicas e institucionales dispuestas en esa coyuntura.

Estos interrogantes, como así también el análisis de los datos aquí expuestos, parten de admitir que la configuración de la sociedad digitalizada e impactada por la pandemia, inevitablemente interpela, complejiza y tiene el potencial de plantear retos y desafíos a la función de transmisión cultural y formación ciudadana encargada a la escuela. En este sentido, la posibilidad

de establecer un espacio común de diálogo, para la producción de pensamiento e intercambio de saberes entre las generaciones adultas y las nacidas en el nuevo milenio, requiere de un reconocimiento de las peculiaridades de los procesos (cognitivos, afectivos, sociales) por las que estas últimas se incorporan y forman parte de la vida social, para tomarlos como puntos de partida y plafón de entendimiento mutuo que requiere el hacer educativo.

Referencias bibliográficas

Andrade, L. y Bedacarratx, V. (2021). Pandemia y vida cotidiana en clave psicosocial: ¿Hacia la emergencia de nuevas solidaridades? Una mirada desde Argentina. En F. Caballero Parra (ed). *La pandemia de COVID-19 y los cambios en las condiciones de vida* (pp. 51-73). Cooperativa de Colombia <https://doi.org/10.16925/9789587603491>

Andrade, L. y Bedacarratx, V. (2022). La gran minería transnacional en terreno: el caso de Puerto San Julián. En L. Andrade. (Coord.) *La 'era del oro' y sus incertidumbres: caminos, bifurcaciones y aporías santacruceñas (1990-2020)*. Editorial Biblos.

Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar* 19 (38), 51-58. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>

Ardoino, J. (1965). Prefacio. En M. Lobrot. *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Editorial Humanitas.

Bedacarratx, V. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Editorial Biblos.

Bedacarratx, V. (2020). Seguimos educando... ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. En L. Beltramino, (Compl.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 14-19) <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19283>

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-18.

Dussel, I., Minzi, V., Mosenson, F., Pagola, L., y Peirone, F. (2010). *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Eduvim - Salida al Mar Ediciones.

Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin. (compl.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, (pp. 203-232). Paidós.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40 (SPE), 142-178.

- Feldman, P. (2014). Políticas Públicas de Educación para la Sociedad de la Información en el Mercosur. Propuestas para profundizar la integración regional en el campo de la Educación. [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/econ/collection/tpos/document/1502-0873_FeldmanPJ
- Iglesias, A., y Di Napoli, P. N. (2021). Docentes y estudiantes en la batalla cotidiana por los celulares en las aulas: Reflexiones para pensar la convivencia en la escuela secundaria de la post-pandemia. En V. Sáez, V. y A. Iglesias (compl.) *Educación de la Mirada II. Debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina pospandemia* (pp.30-56). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Publicaciones.
- Juarros, M.F. y Levy, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Levis, D. (2007). Enseñar y aprender con informática / Enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina. En R. Cabello y D. Levis (Comp.) *Tecnologías informáticas en la educación a principios del siglo XXI*. Prometeo.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2), 531-593.
- Martín Barbero, J. (2003). La educación desde la comunicación. *Grupo Editorial Norma*.
- Meléndez, C.E., Díaz, A.G. y Yuni, J.A. (2017). Políticas de inclusión digital en la formación docente. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 75-91.
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico* (Vol. 5010). Katz Editores y Capital Intelectual.
- Nespor, J. (2011). *Technology and the Politics of Instruction*. Routledge.
- Ramírez Grajeda, B., y Anzaldúa Arce, R. E. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos (México, DF)*, 27 (76), 171-189.
- Spiegel, A. (2013). *Ni tan genios ni tan idiotas. Tecnologías: qué podemos enseñar a las nuevas generaciones (que no sepan)*. Homo Sapiens.
- Trujillo, V. y Bedacarratx, V. (2020). Hacia una conceptualización de las prácticas de Enseñanza en la era digital. El rol docente en una Escuela pública de Puerto San Julián, en la Patagonia Austral. En V. Llana (compl.) *6° Encuentro de Investigadores, Becarios y Tesistas de la Patagonia Austral: libro de artículos cortos*. UNPA. <https://eipa6.secyt.unpa.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/6to-EIPA-Libro-de-Articulos-Cortos.pdf>

Escenario virtual de aprendizaje expandido en las redes sociales

Virtual scenario of expanded learning in social networks

Cenário de aprendizagem virtual expandido em redes sociais

Carolina Gómez¹


Teresa Cabezas²


Elena Barroso³

Resumen

El escrito tiene por objetivo comunicar los resultados que forman parte del proyecto de investigación “Escenarios virtuales de aprendizaje en la universidad. Investigación basada en diseño de propuestas educativas alternativas”, en el que se estudia a los escenarios virtuales de aprendizaje definidos como la combinación e integración de los entornos personales, los institucionales (aulas virtuales) y las redes sociales. Esta integración se plantea como alternativa a las prácticas de e-learning generalmente concentradas en los entornos virtuales creados en plataformas institucionales. En el artículo se presentan las características del escenario virtual de aprendizaje, preparado para una carrera de posgrado en

¹ gomez.carolina@ffyl.uncu.edu.ar Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

² tcabezas@ffyl.uncu.edu.ar Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.  <https://orcid.org/0000-0003-3630-4447>

³ edistancia@ffyl.uncu.edu.ar Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.  <https://orcid.org/0000-0001-5360-0366>

docencia universitaria, y se analizan los resultados que refieren a la expansión del aula virtual con el uso de las redes sociales integradas a la propuesta formativa. También se presentan resultados sobre las valoraciones del profesorado y sobre las proyecciones hacia su práctica docente. Metodológicamente el proyecto marco se define por la investigación basada en diseño, la cual admite diversidad de métodos y técnicas para la recogida de datos durante la fase de implementación. En el caso del objetivo que indaga la expansión del aula virtual se trabajó con la analítica que arrojaron las redes sociales utilizadas y con los cuestionarios aplicados a los profesores participantes de la propuesta formativa. El análisis permitió determinar la ampliación del entorno virtual, su expansión hacia otros entornos de comunicación y de conocimiento. Se obtuvieron percepciones favorables, de parte de los profesores, hacia el uso y expansión de los entornos de aprendizaje mediante las redes sociales, y se conocieron incipientes proyecciones pedagógicas muy ligadas a las formas de participación que tuvieron en las redes. En las conclusiones se postula que, para que el aprendizaje en red pueda darse, se requiere de diseños tecnopedagógicos promotores de aprendizajes abiertos, flexibles, diversos y autónomos, los cuales requieren, a su vez, de un escenario virtual editado en una plataforma porosa, expandida, convergente y enredada con otras plataformas.

Palabras clave: escenario virtual de aprendizaje, investigación de diseño; aprendizaje abierto; aula expandida; redes sociales.

Abstract

The purpose of the paper is to communicate the results that are part of the research project 'Virtual learning scenarios at the university. Research based on the design of alternative educational proposals', in which virtual learning scenarios defined as the combination and integration of personal and institutional environments (virtual classrooms) and social networks are studied. This integration is proposed as an alternative to e-learning practices generally focused on virtual environments created on institutional platforms. The article presents the characteristics of the virtual learning scenario, prepared for a postgraduate career in university teaching, and analyzes the results that refer to the expansion of the virtual classroom with the use of social networks integrated into the training proposal. Results are also presented on the evaluations of the teaching staff and on the projections towards their teaching practice. Methodologically, the framework project is defined by design-based research, which admits a diversity of methods and techniques for data

collection during the implementation phase. In the case of the objective that investigates the expansion of the virtual classroom, we worked with the analytics that the social networks used and with the questionnaires applied to the teachers participating in the training proposal. The analysis allowed us to determine the expansion of the virtual environment, its expansion towards other communication and knowledge environments. Favorable perceptions were obtained from teachers towards the use and expansion of learning environments through social networks, and incipient pedagogical projections closely linked to the forms of participation they had in the networks were discovered. In the conclusion, it is postulated that in order for online learning to take place, techno-pedagogical designs that promote open, flexible, diverse and autonomous learning are required, which in turn requires a virtual scenario edited on a porous platform, expanded, converged and entangled with other platforms.

Key words: virtual learning scenario, design research; open learning; expanded classroom; social networks.

Resumo

O objetivo deste trabalho é comunicar os resultados que fazem parte do projeto de pesquisa “Cenários virtuais de aprendizagem na universidade. Pesquisa baseada no desenho de propostas educacionais alternativas”, que estuda cenários virtuais de aprendizagem definidos como a combinação e integração de ambientes pessoais e institucionais (salas de aula virtuais) e as redes sociais. Esta integração é proposta como alternativa às práticas de e-learning geralmente concentradas em ambientes virtuais criados em plataformas institucionais. O artigo apresenta as características do cenário virtual de aprendizagem, elaborado para um curso de pós-graduação em ensino universitário, e analisa os resultados que se referem à expansão da sala de aula virtual com o uso de redes sociais integradas à proposta de formação. Também são apresentados os resultados sobre as avaliações e projeções dos professores para sua prática de ensino. Metodologicamente, o projeto-quadro é definido pela pesquisa baseada em design, que admite uma diversidade de métodos e técnicas de coleta de dados durante a fase de implementação. No caso do objetivo que investiga a expansão da sala de aula virtual, trabalhamos com as análises que as redes sociais utilizaram e com os questionários aplicados aos professores participantes da proposta de formação. O estudo permitiu determinar a ampliação do ambiente virtual, sua expansão para outros espaços de comunicação e conhecimento.

Obtiveram-se percepções favoráveis dos professores em relação ao uso e propagação dos ambientes de aprendizagem através das redes sociais, e descobriram-se projeções pedagógicas incipientes, estreitamente ligadas às formas de participação que tiveram nas redes. As conclusões postulam que, para que o aprendizado em rede ocorra, são necessários projetos tecnopedagógicos que promovam uma aprendizagem aberta, flexível, diversificada e autônoma, que por sua vez, requer um cenário virtual editado em uma plataforma permeável, expandida, convergente e entrelaçada com outras plataformas.

Palavras-Chave: cenário virtual de aprendizagem, pesquisa em design; aprendizagem aberta; sala de aula ampliada; redes sociais.

Introducción

Los resultados que aquí se presentan forman parte del proyecto de investigación “Escenarios virtuales de aprendizaje en la universidad. Investigación basada en diseño de propuestas educativas alternativas”⁴. El mismo estudia los escenarios virtuales de aprendizaje definidos como la combinación e integración de las posibilidades pedagógicas de los entornos personales (PLE), sociales (Redes sociales) e institucionales (LMS) de aprendizaje, y como alternativos a las prácticas de e-learning generalmente concentradas en los entornos virtuales creados en plataformas institucionales (Salinas, 2016).

La concepción de escenario de aprendizaje como el espacio expandido y ampliado en el que transcurren las interacciones entre las personas, sus conocimientos y experiencias, es coherente con la perspectiva del aprendizaje reticular, postulado por la teoría del aprendizaje conectivista (Siemens, 2004; Downes, 2013).

⁴ Proyecto de investigación 2022-2024/ Código 06/G006-T1 SIIP- Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Este enfoque considera a la tecnología, no como un medio, sino como “el espacio” convergente-divergente; por ende, como “el territorio” donde circulan los contenidos, se producen las interacciones y transcurre la propuesta educativa (Schwartzman, et al., 2014).

Afín a esta concepción de aprendizaje reticular es la noción de Sociedad Red, que aporta Castells (2006), como una nueva estructura social que se sustenta en las tecnologías e Internet y se caracteriza por la interconexión y la organización en red. Las redes “constituyen la nueva morfología social de nuestras sociedades y la difusión de su lógica de enlace modifica de forma sustancial la operación y los resultados de los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura” (p. 548).

Cobo (2016) aporta a esta mirada afirmando que la red no sería únicamente de dispositivos conectados sino de individuos capaces de aprovechar y explotar las estructuras cognitivas distribuidas que se hayan construido con otros. En esta red el conocimiento es una materia prima que ha de transformarse, modificarse, confrontarse con la práctica y la experimentación para ser significativa y pertinente. Es probable que lo que se valore entonces, en lo educativo, sea la posibilidad de adaptación constante, del aprendizaje permanente, la adaptación cognitiva.

Los medios a través de los cuales los docentes buscan actualizar sus prácticas han cambiado en los últimos años. El aporte de las redes sociales permite a los docentes seleccionar qué quieren aprender y a quién elegir para aprender sobre un tema. Marcelo y Marcelo (2021) mencionan, en base a distintas investigaciones -Carpenter, 2020; Rehm & Notten, 2016; Fox & Wilson, 2015-, cuáles son los objetivos por los que los profesores utilizan redes sociales; así señalan que los docentes: se vinculan en las redes sociales por su desarrollo profesional, y para establecer nexos de contacto con otros docentes, crean espacio de afinidad y colaboración; usan las redes porque les permiten ampliar su capital social; recopilan recursos u obtienen

información de otras personas consideradas relevantes para el campo al que se dedican.

Podríamos decir que los entornos sociales (Redes sociales) a su vez, quedan integrados a los entornos personales de aprendizaje (PLE) definidos como una ecología o ecosistema de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010), un conjunto de contextos físicos o virtuales que proporcionan oportunidades para aprender. Se trata de una configuración única de elementos, herramientas, actividades, prácticas socioculturales, recursos y las relaciones de estos elementos entre sí.

En base a estas concepciones, la parte I del proyecto, desarrollada durante el bienio 2019-2021, tuvo como objetivos diseñar, implementar e investigar un escenario virtual de aprendizaje para una unidad curricular perteneciente a una carrera de posgrado, la Especialización en Docencia Universitaria (Especialización, de ahora en más), destinada a la formación pedagógica de docentes universitarios. En ese período se avanzó en la fase de indagación y evaluación de las características y potencialidades del diseño del escenario virtual de aprendizaje que fue implementado durante 2020, en pleno desarrollo de las medidas preventivas de la pandemia por Covid 19.

La parte II del proyecto tiene por objetivos de investigación analizar las percepciones de aprendizaje de los docentes, estudiantes de la Especialización, y conocer las proyecciones que estos hacen hacia la práctica de enseñanza luego de haber sido protagonistas, en calidad de aprendices, de un escenario virtual destinado a promover el aprendizaje abierto, flexible, diverso y autónomo.

Uno de los ejes de indagación del proyecto refiere a la integración de las redes sociales en la propuesta de enseñanza que diseñamos, específicamente a la expansión del entorno de aprendizaje que se logra con las mismas, a las participaciones de los estudiantes/docentes, y a las

proyecciones que estos hacen hacia su propia práctica de enseñanza. Sobre este eje versa este artículo.

Integrar las redes sociales en la propuesta de enseñanza responde a esta concepción de escenario virtual de aprendizaje en red en el que las conexiones entre nodos se expanden, creando una red cada vez más amplia en la que se distribuye el conocimiento. Por lo tanto, los ambientes de aprendizaje abiertos tienen más posibilidades de enriquecer la red no solo en cantidad de nodos sino también en la calidad de las señales.

Postulamos que para que el aprendizaje en red pueda darse se requiere de diseños tecnopedagógicos promotores de aprendizajes abiertos, flexibles, diversos y autónomos. En ese sentido, hemos procurado diseñar un escenario virtual editado en una plataforma porosa, expandida, convergente y enredada con otras plataformas y entornos con los cuales se conforma el escenario.

Además, postulamos que los docentes que participan en experiencias formativas con características de escenarios virtuales, y además reflexionan sobre ellas, se apropian de saberes para propiciar, en sus prácticas de enseñanza, el aprendizaje abierto, flexible, diverso y autónomo.

Presentación de la propuesta formativa

Para comprender los alcances de la indagación que pone foco en las redes sociales, es necesario presentar la propuesta educativa diseñada e implementada. A continuación, se presentan las características del diseño tecnopedagógico de la propuesta de enseñanza para el Módulo 2: El aprendizaje en la Universidad, de la Especialización y, en particular, la práctica 6: “Mediación pedagógica de las tecnologías”, en la cual se integraron a las redes sociales.

El diseño del escenario virtual de aprendizaje para el Módulo 2- El aprendizaje en la universidad

El Módulo 2 se organiza en tres partes que reúnen un total de cuatro unidades configuradas en 6 prácticas de aprendizaje.

Figura 1

Mapa curricular del Módulo 2



Fuente: Entorno virtual del Módulo 2- Especialización en docencia universitaria

Como puede observarse en la figura 1, la primera parte se denomina “Los millones de Jóvenes” y corresponde a la primera unidad, que incluye saberes vinculados con el estudiante universitario actual, el discurso identitario y el adultocentrismo; además profundiza en la temática de la diversidad de

jóvenes: subjetividad e identidades. La segunda parte, “Enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano”, propone repensar las relaciones entre estos tres procesos humanos en base a los aportes de las principales teorías del aprendizaje y del desarrollo. Finalmente, la tercera parte, “Lenguajes y tecnologías”, es un proceso inmersivo en el que se incluyen saberes sobre la cultura juvenil, el ecosistema de medios y la mediación pedagógica con tecnologías.

El diseño y el desarrollo del escenario virtual preparado para el Módulo 2, se resolvió en cuatro secuencias didácticas y se configuró con las siguientes características:

- Propuesta centrada en prácticas de aprendizaje (actividades dispuestas y organizadas en secuencias didácticas) a resolver a través de instancias individuales y grupales. Las prácticas de aprendizaje son organizadores que reúnen los contenidos, los recursos y la delimitación clara de la producción esperada. Se elaboran y redactan como orientaciones con explicitación de sentidos, ubicación temática, indicaciones de procedimientos, en un cuidadoso esfuerzo de interlocución para que resulten claras y precisas.
- Se despliega en un entorno virtual (plataforma Moodle) concebido como espacio abierto o poroso, en el que se reúne lo medular del programa y a la vez convoca a salir para continuar el diálogo y las producciones en entornos personales y redes sociales. Se expande en espacios colaborativos de trabajo, almacenamientos compartidos, herramientas de edición en línea, etc.; todos son entornos con los cuales se conforma un escenario virtual de aprendizaje.
- El cursado de la Especialización se realiza generalmente por comisiones, cada una de las cuales tiene un tutor y un aula

separada del resto. En el diseño tecnopedagógico del Módulo 2 se pensó en distintas formas de organización e interacción grupal que permitieran en algunos momentos la interacción con el grupo, y en otros la interacción colectiva (entre todos los participantes de todas las comisiones, tanto estudiantes como docentes tutores). Para estas interacciones se propusieron foros inter-comisiones, construcción de bases de datos con las producciones, trabajo en murales con audios y videos, con el propósito de favorecer los encuentros y la socialización más allá del grupo de la comisión.

- Entradas diversas al contenido a partir de audios, videos y materiales de desarrollo propio o disponibles en línea (bajo la lógica de recursos abiertos con licencias como creative commons); de este modo, el diseño modificó la “clásica” organización didáctica de la Especialización, centrada en el Texto Base como principal fuente de acceso al contenido. Estas diversas entradas inspiradas en las lógicas de los contenidos abiertos, disponibles y reutilizables, también se concretó en la variedad de fuentes de consulta puestas a disposición de las/los estudiantes, fuentes que provienen de la academia, de los medios y de las redes sociales a propósito de considerar la diversidad de miradas hacia un mismo tema. Esta diversidad, en algunos tramos permitió a las/los estudiantes explorar, seleccionar, ampliar e integrar conocimientos de manera autónoma y, a la vez, procura romper con la jerarquización cristalizada en formatos académicos predominantemente deductivos y conceptuales.
- Se buscó intencionalmente la ruptura de la clásica secuencia progresiva lineal que prevalece en la mayor parte de las propuestas de enseñanza, aún en la virtualidad, mediante una narrativa que parte de los problemas intrínsecos de las temáticas

disciplinares que se desarrollan en el módulo. En el caso de la Especialización, se siguen las lógicas de la formación docente: revisión de la propia práctica, experiencia o trayectoria, diálogo de saberes, proyecciones para esa misma práctica.

- Se articuló con espacios de encuentro sincrónicos (con una carga horaria acotada) en los que se despliega una nueva instancia de interaprendizaje planificada en hojas de ruta que, a su vez, “alteran” las formas más comunes de las clases (un profesor exponiendo con el apoyo de una presentación). Se trata de espacios que requieren un trabajo previo a la reunión sincrónica, que incluyen actividades en simultáneo entre distintos grupos, encuentros intercomisiones, momentos lúdicos, reflexivos, de nuevas integraciones y plenarios de cierre.

El diseño del escenario virtual de aprendizaje de la práctica 6: Mediación pedagógica de las tecnologías

La Tercera Parte: “Lenguajes y Tecnologías” del Módulo 2, en la que se encuentra la práctica 6, es una propuesta recursiva en la que se aborda el aprendizaje de los y las estudiantes universitarios desde la perspectiva de la cultura juvenil y sus lenguajes, formas de comunicación, relatos y nuevas textualidades, las tecnologías y la ecología de medios.

La práctica 6, específicamente, está destinada al abordaje pedagógico de las tecnologías, es decir, en la misma se propone que los y las docentes se apropien de las mediaciones pedagógicas con tecnologías para la enseñanza de sus disciplinas.

Este propósito, sin embargo, no es exclusivo de la práctica 6. A lo largo del recorrido del Módulo 2, incluso del Módulo 1, se realiza un trabajo de expansión y a la vez de profundización de la mediación pedagógica en la universidad.

La práctica 6, se organizó en tres momentos nucleados en tres metáforas: polifonía, diseño y ensamble. En el primero se parte de “uno mismo”, para avanzar hacia el “grupo” y hacia el “colectivo” docente o hacia el colectivo interesado en las tecnologías en la educación. Desde este inicio, se plantea el desafío de construir una POLIFONÍA de voces, mediante el desafío de incursionar en las redes sociales, de ese modo también el aula virtual, como entorno convergente, se abre y expande hacia fuera de la Especialización, en busca de otras voces, incluso hasta alcanzar la de los mismos autores que se estudian en las bibliografías de referencia.

En el segundo momento, el planteo es diseñar o planificar una práctica de enseñanza con tecnologías, la cual alcance los parámetros de una pedagogía alternativa y la reconstrucción- enriquecimiento - expansión o la creación de una nueva, por lo cual la idea fuerza es el DISEÑO. En este tramo, además de las reflexiones sobre la mediación de las tecnologías, y la importancia del diseño (recomendando co-diseño) como fase de la enseñanza, se propone pensar la producción teniendo en cuenta algunas temáticas claves, analizadas en unidades y módulos anteriores, tales como: nuevos modos de ver tv, narrativa transmedia, nuevas textualidades, las instancias de aprendizaje, la alteración de las clásicas secuencias de enseñanza, y la problematización del conocimiento, a la luz de la #MediaciónTIC, y las #PedagogíasTIC presentadas como emergentes.

El tercer y último momento recoge la metáfora ENSAMBLE. Seguimos aquí con un lenguaje artístico (como la polifonía inicial). Ensamblamos momentos - de tipos de trabajos - de búsquedas - entre lo presencial y lo virtual - las voces de todos los colegas de manera colectiva (enriquecimiento a través de distintas miradas) - el camino realizado - la creación de algo nuevo o la reversión de la propuesta pedagógica decisiva en cuanto a un colectivo creador, un ensamble de docentes que crea un ensamble, en el que se

repiensa el camino de un año entero en la Especialización, de dos módulos sobre la enseñanza y el aprendizaje, poniendo en valor las voces de autores, de colegas y de sus particulares experiencias al poder elegir distintos caminos desde el inicio del módulo.

Expansión del aula: las redes sociales incluidas en la propuesta

Las redes incluidas en la propuesta de la práctica 6 son básicamente dos: Instagram, con la cuenta @pedagogiasTIC, y Twitter, con la misma cuenta @pedagogiasTIC. Las mismas ya tenían una pequeña cantidad de seguidores y posteos (no se reiniciaron) debido a que fueron creadas en el marco de otra experiencia educativa.⁵

Ambos entornos se renombraron como “Pedagogías TIC” para su implementación en la práctica 6 del Módulo 2, la cual tuvo inicio el 26 de octubre de 2020.

El usuario de **Twitter**, hasta ese momento, contaba con 26 seguidores, 37 seguidos y 71 tweet publicados.

El usuario de **Instagram** contaba con 174 seguidores, 63 seguidos y 39 publicaciones, además de 6 bloques de destacados: Experiencias, Taller, NocheCe, App y Referentes con un total de 38 historias destacadas.

La incorporación de estas dos redes sociales para la experiencia de expansión de nuestros escenarios obedece a sus características intrínsecas, algunas de las cuales se exponen a continuación.

⁵ En el marco de los festejos de los 80 años de la Facultad de Filosofía y Letras tuvo lugar “La noche de las Ciencias de la Educación”. En esa instancia se desarrolló la experiencia inmersiva denominada “Pedagogías alternativas”, de una semana de duración, en el mes de octubre de 2019. La experiencia tenía la particularidad de iniciarse en las redes sociales, y culminar en distintos talleres presenciales destinados a las pedagogías alternativas y tecnologías emergentes.

Twitter es una red social que data del año 2006, cuyo eje es el microblogging, microblogueo o nanoblogueo. Eso significa que permite publicaciones breves e interacciones rápidas. Nació posibilitando el uso máximo de 140 caracteres, ampliándose en la actualidad hasta 280, además de permitir hasta cuatro imágenes, un video, o hilos indefinidos. Su nombre se asemeja (según sus creadores) al sonido o gorjeo de un pájaro al piar, y significa “corta ráfaga de información”.

En la actualidad nos permite promover la brevedad en los mensajes, diseñando “comunicaciones” directas, concretas, sintéticas, que resaltan lo nuclear e importante, expandiéndose a través de hilos.

Desde su nacimiento, Twitter revolucionó la forma de comunicarse en diferentes ámbitos, como el periodístico, político, tecnológico. Además de estos usos, muchos docentes lo usan como una red académica para establecer contactos, vínculos e investigar, y otros también como espacios para enriquecer sus ambientes de aprendizaje.

Instagram es una red social que nació en 2010 y es una de las más populares de la actualidad. Su nombre procede de juntar dos conceptos “instantánea” y “telegrama”, y según sus creadores les recordaba a su infancia con las fotografías Polaroid. Inicialmente se publicaban solo fotos, en formato cuadrado. Con el tiempo se incluyen etiquetas, videos, stories, anuncios. A partir de la compra de Facebook fue incluyendo los IGTV, los reels y aumentando el tiempo de los videos.

Las redes sociales seleccionadas tienen “perfiles” muy distintos. La primera, Twitter, es un espacio que, debido a sus características, da más lugar al “contenido” y al diálogo sobre el mismo, y con ello, al vínculo directo y horizontal a través de respuestas inmediatas. En cambio, Instagram es una

red que propone una mirada hacia la imagen, hacia lo que se “muestra”, por lo que ha sido la descripta como una red narcisista (INFD, 2022).

Por lo cual, la estrategia pensada para intervenir en cada una de ellas fue distinta: para el caso Twitter, que pudiera constituirse en una red para ampliar el PLE académico de nuestros docentes cursantes; y para el caso Instagram, que pudiera constituirse en el escenario de interacción con los lenguajes y tecnologías emergentes, con los consumos culturales de las y los jóvenes.

Siguiendo esta lógica, ambas redes han tenido, desde el momento del diseño de la propuesta, un tipo de “mensaje” y “contenidos” diferenciados, expandiendo lo que sucede en el “aula institucional”, pero siguiendo la lógica y semántica de las mismas: en Twitter hemos publicado posts breves, con menciones (arrobos) a autores presentes en la misma red, desarrollo de hilos con interrogantes al final de los mismos interpellando a la participación y al diálogo, sumando un total de 505 tweets.

En Instagram, hubo una planificación de posts diarios para el feed (página principal), en el que prestamos atención no solo al mensaje, sino también a la forma del mismo (siguiendo la lógica de la red), con un “copy” breve (así se llama en las redes al contenido escrito que acompaña a cada foto, video, historia) pero que contextualiza el posteo e invita al diálogo, finalmente, más de tres historias (stories) diarias con elementos de interacción propios de la red.

Si analizamos las estadísticas de la situación digital de nuestro país en 2020-2021, a través del informe Digital 2021 Global Overview Report, podemos conocer que, en Argentina, del total de 45.400.000 de habitantes, 36.000.000 son usuarios activos en redes sociales, con un uso promedio de 3 horas 22 minutos diarios.

Esta realidad nos interpela a la hora de crear escenarios de enseñanza y de aprendizaje: ¿podemos seguir creando espacios cerrados y lineales, en vez de seguir las formas de la Web 2.0 y dar la voz a todas y todos? En sintonía con los modos de aprender que plantea el conectivismo ¿podemos establecer conexiones, pasar del conocimiento elaborado por pocos expertos a la co-construcción dialogada, colaborativa y al interaprendizaje?

Metodología

Para el estudio de los escenarios virtuales de aprendizaje se optó por la investigación basada en diseño (IBD), ya que la misma propone la *elaboración de un diseño*, en este caso de un dispositivo de aprendizaje, su *implementación*, la indagación o *evaluación de la implementación* y la *reconstrucción conceptual* tendiente a formular nuevos postulados a partir de la experiencia investigada (Rinaudo y Donolo, 2010). De acuerdo con ello, el diseño metodológico se organizó siguiendo las fases de la IBD antes nombradas.

La particularidad de esta metodología es que no investiga situaciones existentes, sino que postula conjeturas o supuestos, en este caso, sobre los escenarios virtuales y el aprendizaje en la universidad, y diseña en base a tales principios y conjeturas un dispositivo de aprendizaje, el cual es implementado e investigado en microciclos de diseño y microciclos de análisis. La ventaja de esta metodología, entre otras, radica en la puesta en práctica *in situ* con la participación genuina de profesores e investigadores.

Rinaudo (2018) sintetiza en las siguientes notas los caracteres principales de las investigaciones basadas en diseño:

- estar situadas en contextos educativos reales,
- centradas en el diseño y prueba de intervenciones instructivas,

- uso de métodos mixtos,
- requerimiento de múltiples iteraciones para el refinamiento de los diseños,
- colaboración entre investigadores y docentes,
- interés en producir un impacto sobre la práctica, a la vez que convalidar, extender o generar nuevas teorías.

Como se explicó en la presentación, esta propuesta formativa alcanza a los cursantes de la Especialización, es decir, a estudiantes de posgrado. Se trata de un grupo de profesionales que ejercen la docencia en el nivel superior, sus perfiles profesionales son diversos, pertenecen a distintas áreas de conocimiento y disciplinas, eligen la carrera como parte de su trayecto formativo en la docencia universitaria, es decir, que la mayoría no poseen formación pedagógica en sus titulaciones de base. En la composición de la cohorte hay un grupo que, en su mayoría, tienen entre cinco y diez años de antigüedad docente, y con cargos de auxiliares docentes (cargos similares al de jefes de trabajos prácticos). Lo cual indica que se trata, en su mayoría, de profesores jóvenes en la docencia, ávidos de formación pedagógica. El grupo mayor se ubica entre los treinta y cincuenta años de edad. Poseen experiencia como alumnos o como profesores en propuestas educativas virtuales, y valoran a las mismas como “muy buenas”. La mayoría indica ser usuario de redes sociales, sobre todo de Facebook, y, en segundo lugar, de Instagram.

La IBD admite distintos métodos de recolección de información, los cuales se llevan a cabo durante la fase de implementación del diseño. En nuestro caso, se ha procedido a la observación de producciones de los estudiantes/docentes, observación de reuniones sincrónicas, observación de coloquios de evaluación de módulo, cuestionario destinado a estudiantes/docentes al inicio del módulo 2, y cuestionario al finalizar el cursado del Módulo 2.

Respecto a este último, fue aplicado a un número de cursantes equivalente a la cantidad que compone regularmente una comisión de estudiantes/docentes (35 personas). El cuestionario es de tipo estructurado, se compone tanto de preguntas cerradas, múltiple opción, y de algunas otras de completamiento abierto. Indaga en apreciaciones generales hacia la propuesta formativa: las temáticas más interesantes, la significatividad de las prácticas de aprendizaje, el aprovechamiento de las reuniones sincrónicas, la tutoría, actividades importantes y actividades difíciles; y en apreciaciones específicas hacia las prácticas de aprendizaje de la tercera parte del módulo: si advirtieron o no las características tecnopedagógicas de la propuesta formativa y del entorno virtual expandido, si participaron en las redes, la significación que le otorgan a tal participación para sus aprendizajes, y las proyecciones hacia la práctica docente.

Un apartado especial merece la metodología empleada para el análisis de la interacción en las redes sociales. La “medición” en las redes se origina en el mundo del marketing, y es denominada “métrica”, la cual puede definirse como los datos que usamos para calcular los resultados de las estrategias en las redes, que permiten redefinir acciones, visualizar la “audiencia” y su comportamiento y mejorar la calidad de los contenidos (Argentina.gov.ar, 2022). Entre los parámetros que se sugiere tener en cuenta para obtener la métrica de las redes, destacamos los siguientes:

- la evolución de la comunidad (aumento o disminución de la cantidad de personas)
- el alcance (números de fans y seguidores)
- el compromiso, mencionado como engagement (número de comentarios, reacciones, menciones, contenidos compartidos). Es lo que también se conoce como “interacciones”

- la conciencia de marca, que hace referencia a reconocer en nuestro caso la cuenta @pedagogíasTIC, lo que significa, y mencionarla o buscarla a través distintos medios.

Las estadísticas que nos brinda la red Instagram, al crear un usuario - perfil profesional, de tipo “creador”, permiten tener información sobre las impresiones (cantidad de vistas), seguimientos, alcance, “me gusta”, comentarios, clics en enlaces, guardado de las publicaciones y vistas de perfil de los últimos 90 días, además de datos geográficos y demográficos de la audiencia. Desde ese espacio hemos avanzado en el análisis durante los lapsos temporales en que ha estado en actividad la cuenta @pedagogiasTIC de Instagram. Además, hemos realizado un análisis desde la herramienta de Facebook (vinculada a Instagram) Meta Bussiness Suite (<https://business.facebook.com/>).

En el caso de la cuenta en Twitter, hemos avanzado con Twitter Analytics (<https://analytics.twitter.com>) para el análisis estadístico. Es una herramienta de análisis disponible para todos los usuarios. Además, hemos ampliado la búsqueda para el análisis a través de sitios con opciones gratuitas como: Foller.me, Twitonomy, FollowerWonk, Mention Mapp⁶.

Resultados

La analítica de las cuentas de las redes antes nombradas, juntamente con el análisis de los datos brindados por uno de los cuestionarios destinados a los estudiantes/docentes, nos permiten abordar los resultados en torno a

⁶ Foller.me (<https://foller.me/>) - Twitonomy (<https://www.twitonomy.com/>) - FollowerWonk (<https://followerwonk.com/>) - Mention Mapp (<https://mentionmapp.com>).

- la expansión del entorno virtual de aprendizaje mediante las redes sociales
- las participaciones de los estudiantes/docentes en las redes sociales de la propuesta formativa y las valoraciones que hacen de las mismas
- las proyecciones que estos hacen hacia su propia práctica de enseñanza.

En esta línea de análisis, presentaremos algunos resultados que permiten construir saberes didácticos en torno a las propuestas formativas en redes sociales.

1- Sobre la expansión del entorno virtual de aprendizaje mediante las redes sociales

Como se mencionó en la descripción de la propuesta formativa, una de las innovaciones que introdujo el diseño de esta propuesta fue abrir y expandir el aula virtual hacia otros entornos de aprendizaje, los personales y los sociales.

El estudio de la expansión, mediante las redes sociales, tiene resultados concluyentes. El primer análisis de la expansión es cuantitativo y se basa en la información que arrojan las herramientas de análisis de métricas de redes sociales ya mencionadas.

El mapa que brinda el sitio web Tweepstmap.com en relación a la “disposición” territorial de las “cuentas” o usuarios que nos siguen en Twitter, muestra que la expansión es real (ver figura 2).

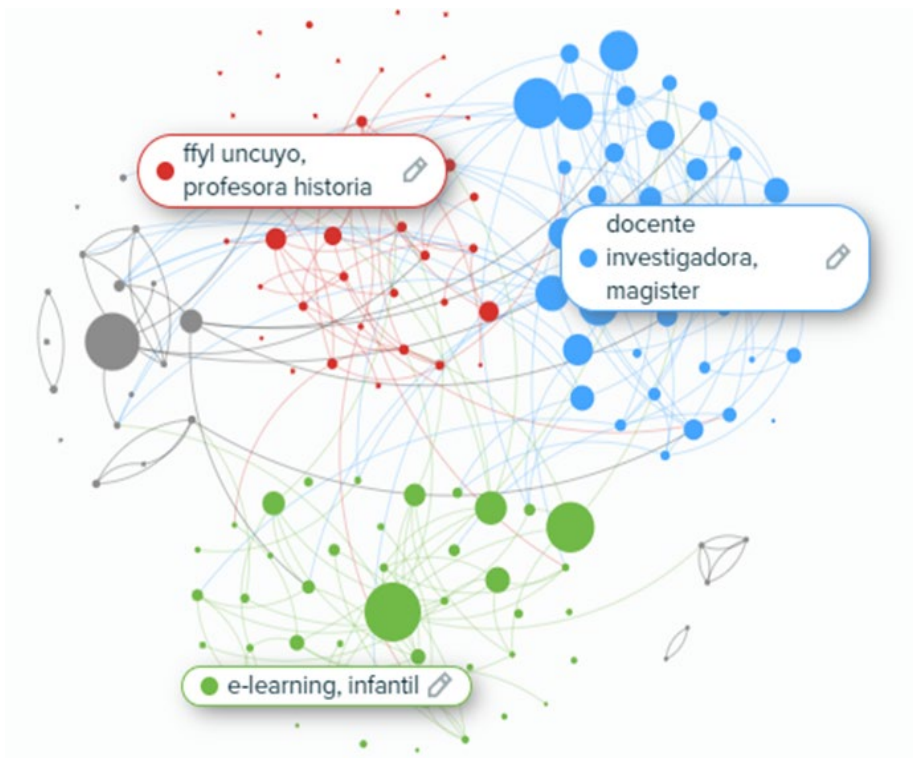
pertenecen a la carrera, pero que están interesadas en las temáticas que aborda.

Un análisis más cercano, nos muestra el gráfico obtenido a través de esta distribución, en la que podemos observar que el 61,3 % de seguidores residen en Argentina y el resto está distribuido mayoritariamente en España (11,36 %), México (4,55 %), Venezuela (3,41 %) y los países mencionados a continuación, en orden de descenso de presencia: Ecuador, Colombia, El Salvador, Chile, Nicaragua, Uruguay, Sahara Occidental, Alemania, Italia, EE.UU., Perú, Nigeria y Brasil.

La aplicación Audiense.com nos permite realizar una interesante lectura “segmentando” los seguidores en relación con las posibilidades de expansión del escenario virtual. Es posible “segmentar” o “clasificar” a los seguidores en función de sus intereses (descritos en sus perfiles). En la figura 4 observamos que hay seguidores que tienen en común la Universidad Nacional de Cuyo, otros el ser docentes y/o investigadores y finalmente otro de los grandes nodos tiene en común el e-learning. Además, se pueden analizar los vínculos e interconexiones entre los mismos (seguidores y seguidos) y lo más importante en torno a la expansión, es la influencia que tiene cada uno (en función del número de seguidores que poseen y actividad en la red - Twitter y otras). Esta información se visualiza a través del tamaño que cada “nodo” - “persona” o “seguidor” representa en el gráfico. La observación de esos nodos principales nos permite inferir la posibilidad de expansión de nuestro escenario, ya que el mismo cuenta con seguidores que a su vez son “influenciadores” o influencer. Es decir, existe la posibilidad que a través de interacciones con las publicaciones de @pedagogiasTIC (“me gusta”, retweet, respuestas, citas) de estos influencer educativos, se pueda llegar a más personas, más allá de los estudiantes de la Especialización, permitiendo nuevos diálogos.

Figura 4

Segmentación según "perfiles" de los seguidores

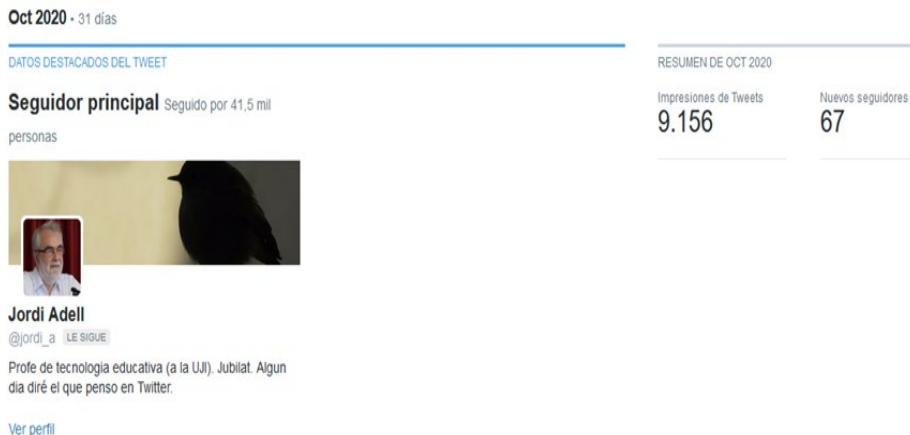


Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC con Audiense.com

Siguiendo esta línea, podemos avanzar con las herramientas analíticas para pensar en la expansión. Según Analytics de Twitter el seguidor principal en el primer mes de la cuenta @pedagogiasTIC fue Jordi Adell, un educador y pedagogo español referente en el campo de la tecnología educativa (ver figura 5). Esto es un punto importante a analizar, ya que nos ha permitido expandir el diálogo hacia docentes de otro continente.

Figura 5

Seguidor principal (influencer)



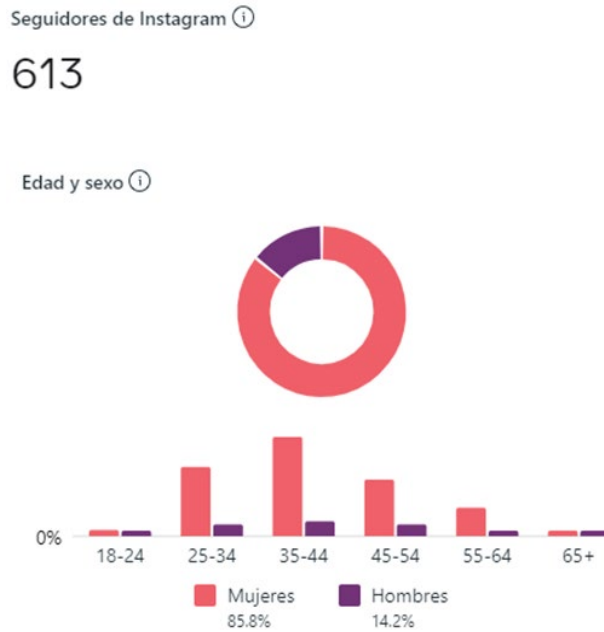
Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC con Analytics de Twitter

En Instagram, hemos realizado publicaciones en todos los formatos disponibles: posteos para el feed, carruseles, stories, reel, videos, con excepción de vivos o transmisiones en directo.

Si analizamos la figura 6, podemos observar que el número inicial de seguidores en esta red (174) se multiplicó tres veces, al superar los 600, un número superior a los cursantes de la Especialización, lo que supone una expansión del aula, abriendo posibilidades de diálogo fuera del entorno institucional (Moodle).

Figura 6

Seguidores @pedagogiasTIC en Instagram, según segmentación de edades



Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC obtenida con Meta Business Suite

En Instagram, podemos visualizar publicaciones en las que se mencionan referentes pedagógicos (arrobandolos). Los mismos responden los posteos y se convierten también en seguidores de la cuenta. En el caso de la figura 7, Dolors Reig, responde una publicación y comienza a seguir la cuenta.

Figura 7

Publicación en el Feed de @pedagogiasTIC en Instagram



Fuente: Publicación en Instagram @pedagogiasTIC

De la misma manera que el ejemplo anterior, otros referentes del universo tecnoeducativo respondieron historias y publicaciones, sumándose a la lista de seguidores⁷. Esto ha permitido la expansión de las redes de la Especialización, ya que estos especialistas se convierten en enlaces con otros nodos y redes.

⁷ Referentes del campo tecnoeducativo que respondieron a los post: Inés Dussel, Mariana Maggio, Valeria Odetti, Marian Ferrarelli.

Es importante destacar que el uso y selección de determinadas etiquetas (hashtag) y menciones (arrobas) permitió también la expansión, al destacar temáticas, facilitar la búsqueda, clasificar grandes temas, referenciar autores o referentes, dándole más visibilidad en los buscadores propios de cada red y ampliando de esa manera los vínculos hacia afuera (ver figura 8).

Figura 8

Usuarios más mencionados y Etiquetas más usadas



Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC de Twitter obtenida con [Twitonomy.com](https://twitonomy.com)

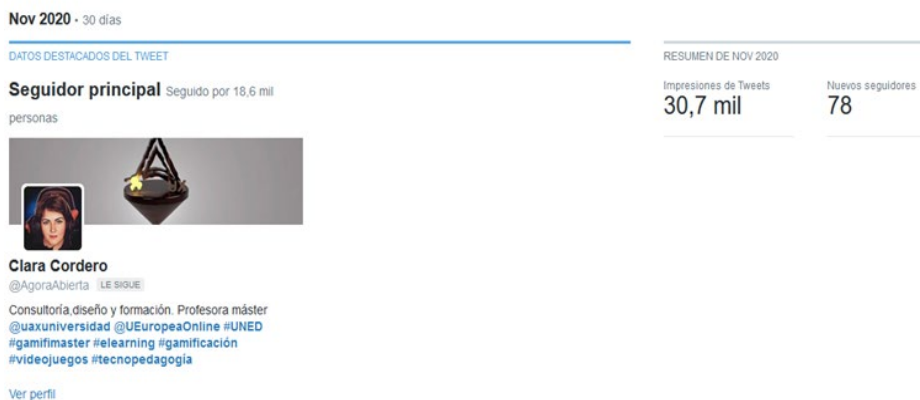
Finalmente, en la Figura 9, podemos observar el salto cuantitativo que se refleja en la cuenta de Twitter en el número de seguidores y las impresiones (vistas) durante el segundo mes de uso de la cuenta. Además, menciona que el “seguidor” destacado es una docente, influencer española del ámbito tecnoeducativo. La misma podría constituirse en un “nodo” (volviendo a lo

analizado en la figura Nº 4) que multiplique los destinatarios y posibles nuevos seguidores de la cuenta.

Nuestras redes se han expandido exponencialmente a través de los “contactos” o seguidores de nuestros seguidores.

Figura 9

Seguidor principal (influencer)



Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC con Analytics de Twitter

El análisis, de los datos objetivos que arrojó la experiencia de la práctica 6 del módulo 2 de la Especialización, nos permite advertir la expansión del aula habitual, es decir, podemos constatar la apertura del aula institucional (Moodle) hacia las redes (porosidad), multiplicando de este modo las posibilidades de interacción y diálogo horizontal con colegas que no pertenecen a la Especialización y con autores y referentes del campo.

Apoyándonos en las características del conectivismo, encontramos en nuestra propuesta la generación de nuevos espacios desde donde aprender

y donde conectarse para contribuir. Se trata entonces de una propuesta donde “los sujetos pueden construir su propia red personal, la cual puede incluir varios nodos ubicados más allá de lugares físicos determinados por la movilidad inmediata (nodos relativos al lugar de trabajo, al lugar de estudios, contactos personales, etc.)” (Gutiérrez, 2012, p. 118).

2- Sobre las participaciones de los estudiantes/docentes en las redes sociales y sus valoraciones

El análisis de las apreciaciones de los estudiantes/docentes hacia sus participaciones en las actividades del módulo, permite considerar que la mayoría valora significativamente el tratamiento de las temáticas que les acercan al conocimiento de la mediación pedagógica de las tecnologías para la enseñanza y para el aprendizaje en la universidad.

Si bien estas temáticas, en forma específica, se desarrollaron en la tercera parte del módulo, su impronta está presente a lo largo del mismo, porque - como ya expresamos- la forma de la propuesta de enseñanza les sumerge en un escenario virtual expandido, colaborativo, hipermedial, e interactivo. Algunas respuestas que refieren a cuáles han sido las actividades más interesantes indican:

“Me resultaron más interesantes las temáticas relacionadas a la tecnología, ya que es con lo que nos enfrentamos en el día de hoy”.

“El uso de las TIC y el empoderamiento de otras herramientas transmedia, porque considero que son herramientas para incorporar material mediado en la enseñanza que no puede despegarse del uso de recursos virtuales”.

“La inclusión de tecnología en el diseño, conocimiento de diferentes herramientas y soportes digitales”.

“Los jóvenes y los medios, porque me permitió ampliar mis conocimientos sobre las plataformas y las redes de comunicación”.

Los participantes valoran positivamente el uso de las redes sociales porque los vincula a los modos de comunicación que tienen los jóvenes. También se subraya la importancia de conocer sobre las tecnologías, porque reconocen que es el lugar donde también pueden interactuar con sus estudiantes.

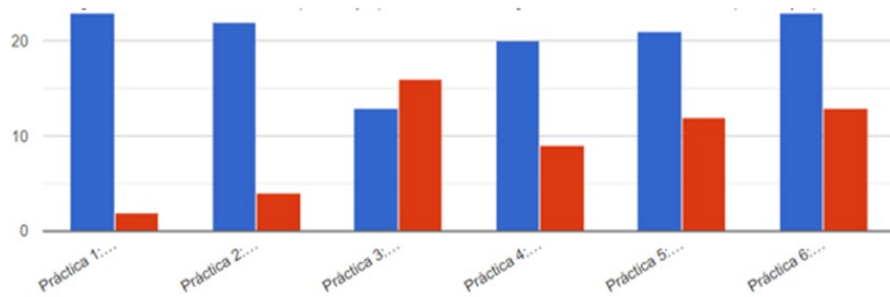
“Lenguaje y tecnologías, porque me permitió ver que con la incorporación de otras herramientas es posible llegar a nuestros estudiantes de una manera creativa y directa a través de medios de uso diario”.

El siguiente gráfico de barra (ver figura 10, en página siguiente) permite observar que las prácticas 5 y 6 les resultaron muy significativas, pero a la vez que han sido actividades en las que tuvieron dificultades, con lo cual podemos concluir que la apropiación conceptual y procedimental de estos temas sigue siendo un desafío para la formación docente. La dicotomía en las respuestas puede estar relacionada, por un lado, con las dificultades que supone conocer y usar nuevas herramientas tecnológicas, y por el otro, con lo significativo que resulta abordar temáticas desde una diversidad de puntos de vista, y realizar producciones para los contextos de trabajo de cada participante.

El análisis permite avanzar en las apreciaciones que los docentes hacen hacia las prácticas de aprendizaje que incluyeron a las redes sociales. En este sentido, advirtieron que, mediante las mismas, el aula se expande más allá de sus límites y que esta expansión resultó facilitadora de aprendizajes. Un porcentaje muy bajo afirmó que en cierta medida no le resultó propicio (ver figura 11).

Figura 10

Identificadores de actividades de aprendizaje, importancia y dificultades

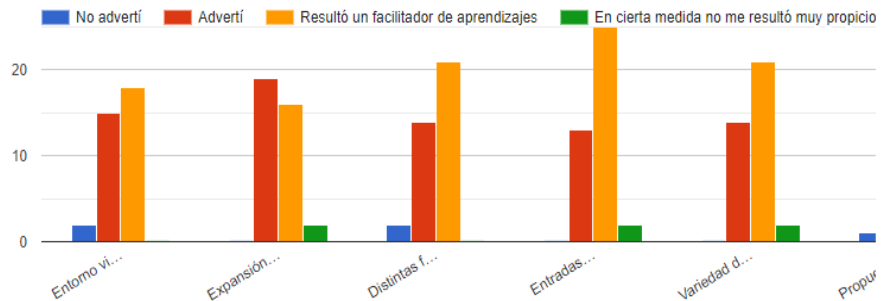


Referencias: ■ Actividades que resultaron más significativas
■ Actividades que resultaron más difíciles

Fuente: cuestionario aplicado a los cursantes del módulo 2

Figura 11

Apreciaciones hacia las actividades que incluyeron redes sociales



Nota: 1er grupo de barras: entorno virtual abierto y poroso; 2do grupo de barras: expansión en redes sociales; 3er grupo de barras: distintas formas de interacción grupal; 4to grupo de barras: entradas hipermediales al contenido; 5to grupo de barras: variedad de fuentes de consulta.

Fuente: cuestionario aplicado a los cursantes del módulo 2

Por otra parte, al ser consultados sobre el significado que tuvo para el aprendizaje de los temas específicos, el 56 % indicó que la incorporación de las redes sociales sirvió para abordar los temas desde otro entorno comunicativo, y un 28 % indicó que este trabajo con redes permitió otra expresión del protagonismo en el aprendizaje de los temas. Es decir, las apreciaciones resultan positivas en su mayoría (ver figura 12).

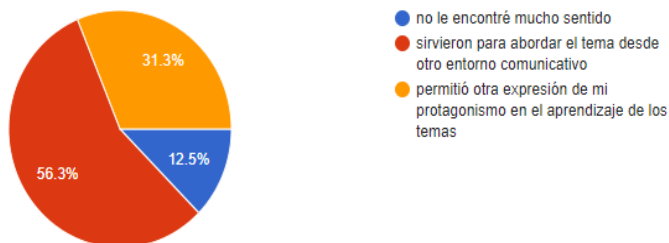
Figura 12

Valoración de las actividades que incluyeron a las redes sociales

La propuesta de aprendizaje incluyó a las redes sociales ¿Qué significado tuvo para el aprendizaje de los temas?



32 respuestas



Fuente: cuestionario aplicado a los cursantes del módulo 2

Sin embargo, consideramos que estas apreciaciones positivas, son a su vez usos incipientes de quienes acceden a las redes sociales por primera vez. Es decir, se trata de una participación solo en calidad de lectores, sin profundizar en intervenciones apropiadas de cada red social. También destacamos que el 16 % de los docentes consultados, no le encontró mucho sentido. Estas respuestas conllevan a reflexionar sobre el tipo de producciones que habilitamos en las redes sociales y el grado de significación que puede ofrecer a los aprendizajes vinculados al módulo 2.

Si nos sumergimos en las redes de la Especialización, podemos observar en la cuenta de Instagram que las publicaciones con interacción, que agregan valor y contenido al diálogo propuesto, son aquellas que refieren a asuntos afines al tema y son convocados desde el pensamiento de algunos referentes importantes para el campo tal como se representa en la figura 13.

Figura 13

Publicaciones Feed Instagram de @pedagogiasTIC

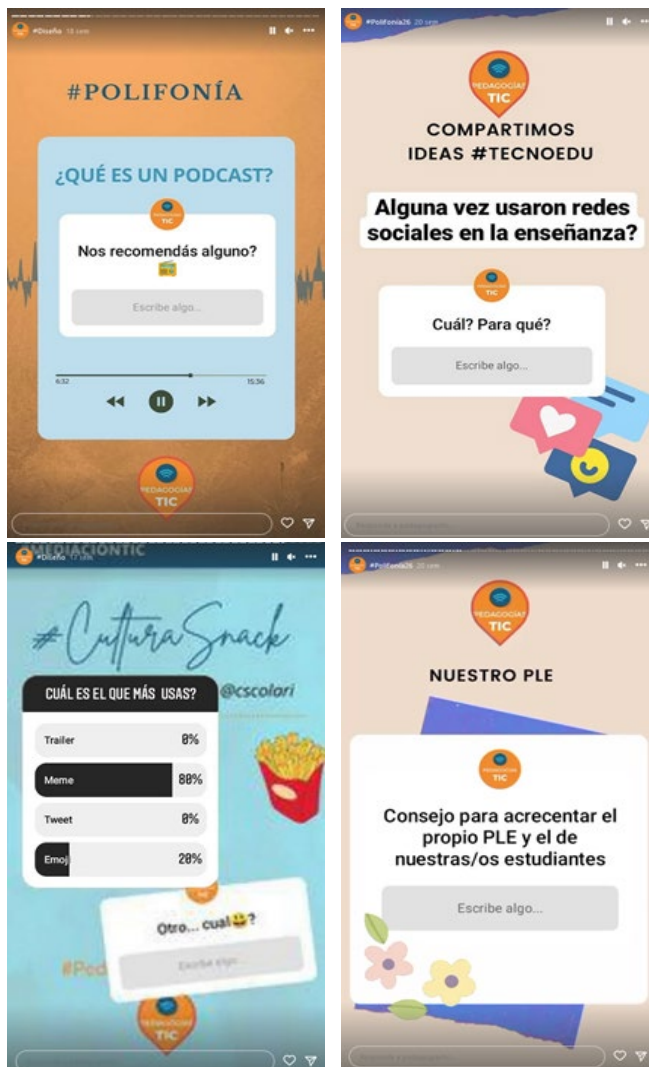


Fuente: Instagram de @pedagogiasTIC

El tipo de publicación “stories” (historias) en Instagram fue la que generó mayor cantidad de interacciones, debido a que la propuesta de contenidos era interactiva, motivando respuestas y reacciones. Este tipo de publicación incluyó desafíos con sticker de interacción como preguntas, encuestas, cuestionarios, hashtag, música, menciones (ver figura 14). Las historias destacadas, se “clasificaron” en cuatro grandes temáticas, tres correspondientes a cada una de las partes de la práctica 6: #Polifonía, #Diseño, #Ensamble y uno del sector especial #CómoSeHace.

Figura 14

Stories interactivas de Instagram @pedagogiasTIC



Fuente: Instagram de @pedagogiasTIC

Se agregó un destacado para historias especiales denominado #FinDe, para crear un espacio distendido de recomendaciones de música, películas, series, libros (ver figura 15). Esta categoría de historias generó una interacción de tipo lúdico, extendiendo los vínculos a los fines de semana.

Figura 15

Stories destacadas en #FINDE de Instagram @pedagogiasTIC



Fuente: Instagram de @pedagogiasTIC

Otro elemento, propio de las métricas, que puede ayudarnos a analizar la interacción, es el número de “impresiones” (es el número total de veces que se ha visto el contenido, sin tener en cuenta si es el mismo usuario o no; una persona puede ver las publicaciones varias veces y en cada ocasión se suma una nueva “impresión”).

Más específicamente, durante las primeras seis semanas de la implementación en 2020, durante el transcurso de la práctica 6, los tweets consiguieron 40.500 impresiones (vistas), como se observa en la figura 16.

Figura 16

Impresiones de las seis primeras semanas

Sus Tweets consiguieron **40.5K impresiones** en este período de **41 días**



Fuente: Twitter Analytics

Si analizamos el contenido de los tweets que han tenido más impresiones, se observa que los mismos refieren, nuevamente, a planteos hechos por referentes del campo tecnoeducativo, hacia docentes interesados en la temática; así nuestros docentes entran en comunicación con otros por fuera de las fronteras de la carrera.

También hallamos hilos, una práctica muy usada en esta red, y específicamente en este perfil, en el que, a través de varios tweets conectados, se entretiene el contexto y se amplía lo que se postula, invitando siempre al final de mismo a continuarlo por las y los seguidores.

Otro modo de interactuar es la acción de retuitear o compartir (en otras redes). Implica el compromiso de hacerse “visible” en la red, y no solamente dar el “asentimiento” sobre una publicación, sino también ser una voz que concuerda con lo dicho, que difunde y multiplica. Esta acción es muy importante respecto al objetivo de crear un escenario ampliado y poroso para la Especialización, ya que, ante redes saturadas de información y publicaciones inmediatas, se confía en los “amigos”, “seguidos” y lo que recomiendan y comparten. Volviendo a la idea de nodos de la Figura N° 4,

cada publicación compartida, multiplica su alcance por el número de seguidores que tiene cada uno de quienes realizaron esa acción.

En Twitter fue más difícil la interacción y participación de los colegas cursantes. Si bien se sumaron como seguidores, podemos decir que muy pocos participaron activamente animándome a dar el paso de responder a los desafíos propuestos, retwittear y citar las publicaciones.

La tasa máxima de interacción fue del 10,1 %. Ese número representa la razón (o resultado de dividir el número de vistas – impresiones que tiene un tweet por el número de interacciones – acciones – sobre el mismo). Por lo tanto, si un tweet fue visto 100 veces, solamente 10 usuarios han realizado alguna acción sobre el mismo (se ha puesto me gusta, se ha expandido, se ha citado, respondido, retwitteado, etc.).

Figura 17

Tweets más retuiteados de @pedagogiasTIC en Twitter

Tweets más retuiteados



Pedagogías y Tecnologías @ pedagogiasTIC 8:01 p. m. - 30 oct. 2020 via Twitter Web App
 7 retuits 24 likes
 Seguimos en clave de # polifonía en nuestra primera semana de #mediaciónTIC para ampliar nuestra mirada de modelos.. hoy un Modelo de Competencia Docente Integral en el mundo digital de @lindacq @jordi_a @francescesteve <https://t.co/J7jOUfv8zZ>

Pedagogías y Tecnologías @ pedagogiasTIC 1:22 PM - 29 Oct 2020 via Twitter Web App
 6 retuits 19 likes
 Un material para conocer más sobre el PLE. Libre para descargar [um.es/ple/libro/](https://t.co/7XhmqRHxrh) #mediaciónTIC #PLE # polifonias @lindacq @jordi_a <https://t.co/7XhmqRHxrh>

Pedagogías y Tecnologías @ pedagogiasTIC 12:24 PM - 29 Jun 2022 via Twitter Web App
 6 retuits 52 likes
 #Litwin (2012) "las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión"

Fuente: Análíticas de Twitter de la cuenta pedagogías tic

Se produjo en ocasiones la interacción y diálogo con algunos referentes del campo tecnoeducativo “arrobados”.

El análisis, en lo que respecta a los modos de participar y los tipos de aportes, permite observar que el proceso de participación fue creciendo en las redes sociales vinculadas con la propuesta formativa, y que también se fueron modificando los modos de participar vinculados a la dinámica propia de cada red social. La propuesta formativa estimuló esta interacción, pero al ser una propuesta optativa no todos los participantes de la comisión se sumaron en las redes sociales. Comprendemos también que el plazo propuesto para intervenir no siempre coincide con los tiempos en que un perfil en las redes se afianza y permite el inicio de nuevos intercambios y diversos propósitos de comunicación.

De manera simplificada, podemos decir que hemos identificado “tipos” de habitantes en cada red, en función del tipo de interacción y compromiso asumido con cada una. Inspirados en otras fuentes, fundamentalmente de marketing y comercio digital,⁸ clasificamos a nuestros participantes como:

- Creativos-proactivos, son aquellos que se animan a responder, compartir, publicar mencionando (arrobandando), sugieren, crean, se relacionan.
- Lectores, espectadores, observadores, quienes han sido activos seguidores de las redes, haciéndose “ver” a través de “me gusta”, o guardando contenido, comentando en las prácticas de aprendizaje lo vivenciado en las redes, y planteándose como desafío el crecer en las mismas.

⁸ Existen numerosas clasificaciones de “tipos” de usuarios de redes sociales, entre las que se encuentran la de la consultora Forrester que establece seis categorías (<https://www.forrester.com>), Universia.net que habla de 8 “tipos” de usuarios (<https://www.universia.net/ar/actualidad/orientacion-academica/8-tipos-usuarios-redes-sociales-1041442.html>), una tesis doctoral de la Universidad Rey Juan Carlos de España, menciona una investigación de la Universidad de Winchester (Reino Unido) en la que se distingue 12 tipos de usuarios en las redes sociales (<https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/13727>).

- Fantasmas, aquellas/os cursantes que han seguido ambas cuentas debido a la solicitud en la práctica 6, pero que no han avanzado más allá de ese primer paso.

El interés por la calidad de la participación en las redes sociales, sobre todo en el caso de docentes, tiene que ver con lograr nuevos modos de construcción del conocimiento al alcanzar y ampliar la red personal (Gros, 2015). El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo de un nuevo aprendizaje a los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (de las personas a la red, de la red a la institución) permite a los aprendices estar actualizados en su área y potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida (Gros, 2015).

3- Las proyecciones hacia la propia práctica de enseñanza

Las proyecciones que los profesores, participantes de la propuesta formativa, hacen hacia su propia práctica de enseñanza están ligadas a los modos de sus participaciones. Es decir, la participación de por sí aún es incipiente, para muchos ha sido inicial y exploratoria, por lo tanto, aún no pueden hacer definidas proyecciones hacia su práctica de enseñanza, según las respuestas que obtuvimos en cuestionarios. Queda por delante, analizar las producciones didácticas que estos mismos participantes han realizado, en las cuales se pueden hallar propuestas significativas para sus estudiantes.

Un grupo, de los docentes participantes, considera necesario incorporarlas en sus prácticas. Según expresan, con las mismas se puede lograr *mayor inclusión de los estudiantes en el aprendizaje, ampliar la comunicación, y acompañar el aprendizaje desde otro lugar.*

Este mismo grupo, reconoce que aún están en un nivel inicial, explorando las potencialidades para el trabajo educativo, no obstante, admiten que se

requiere en el profesorado de una “actitud abierta” para incorporarlas. Por ello mismo, las reconocen como “herramientas que favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje”, y que “la posibilidad de interactuar con nuevas plataformas, aplicaciones, da lugar a un crecimiento a nivel social y educativo”.

Otras apreciaciones están vinculadas al pensar que la incorporación puede ser posible, pero con ciertos recaudos:

“Necesito aprender a aplicarlas de forma pedagógica, porque pueden convertirse en una mera distracción o agregado de material innecesario”.

“Me parece una buena herramienta si se utiliza con sentido”.

“Considero que son una herramienta más para mantener la comunicación con los estudiantes”.

“Está muy bueno incorporarlas pero no como imposición, creo que se trata de una elección”.

Y también hay quienes aún consideran innecesaria su incorporación. Las respuestas obtenidas indican que las redes sociales, en el ámbito educativo, aún no son comprendidas en el sentido que hemos procurado: como expansión de entornos de aprendizaje hacia la diversidad de puntos de vista ante un mismo tema o problema, la comunicación divergente y convergente, la posibilidad de expandir la propia red personal de conocimiento, y contribuir a una inteligencia colectiva. Más por el contrario, las significan como una agregación innecesaria al conjunto de canales de comunicación con los que ya cuentan:

“En mi opinión personal, no creo indispensable la incorporación de redes sociales en la enseñanza. Pienso que,

con el aula virtual, los mail y grupo de wsp ya son suficientes canales de enseñanza”.

O bien, las significan como entornos para la distracción y la comunicación personal:

“Me parece que no son necesarias y que, si no se abordan adecuadamente, se puede caer en una distracción del objetivo principal (aprender), ya que las redes sociales son justamente para socializar con nuestros pares o desconectarse un rato del mundo real”.

Las proyecciones para su práctica podemos vincularlas con las participaciones anteriormente analizadas, ser parte de las redes moviliza a promover propuestas con sentido educativo cuando se trata de un espacio conocido. En la medida en que los participantes de la propuesta formativa sean más activos en las redes, será también más factible que diseñen intervenciones de enseñanza con ellas.

Conclusiones y discusiones

El aprendizaje en red supone la configuración de escenarios virtuales, concebidos como territorios o como ecología de medios, editados en plataformas porosas, expandidas, transparentes, convergentes y enredadas con otras plataformas y entornos con los cuales se conforma el escenario.

Esta perspectiva es la que fundamenta el diseño y el desarrollo de la propuesta formativa para los docentes universitarios de este caso, la cual sostiene el propósito de promover aprendizajes abiertos, flexibles, diversos y autónomos (Downes, 2013).

Si bien esta pretensión se logra a partir de varias otras características del diseño tecnopedagógico, la proposición del trabajo con redes sociales adquiere en esta ocasión la particular importancia de expandir el aula virtual

y, con ello, diversificar las clásicas interacciones que pueden darse entre quienes aprenden y quienes enseñan. La expansión permite interacciones con otros que están por fuera de un determinado círculo de aprendizaje.

El valor pedagógico es doble, no solo por lo que supone la interacción con otras personas, puntos de vistas y colaboraciones, sino porque se trata de profesores, de sujetos que trabajan específicamente con el conocimiento, el cual no queda encerrado en una sola perspectiva, o selección bibliográfica. Expandir la propia red conceptual contribuye en la ampliación de nodos y señales en la red de una comunidad de conocimiento.

Además, estas interacciones que se dan por fuera del aula, con fines de tratamiento conceptual o procedimental, pueden perdurar más allá del plazo temporal del curso o de la materia. Por el contrario, las formas tradicionales acotan las interacciones con el conocimiento y con los demás sujetos al espacio temporal que las define.

La implementación de nuestra propuesta formativa, aun con incipientes participaciones, logró ampliación del entorno virtual, mediante la expansión hacia el trabajo colaborativo en otras plataformas y aplicaciones, y también mediante las redes sociales.

Algunos profesores se sintieron muy cómodos, comunicativos y creativos en las redes; otros fueron sólo asistentes - espectadores, reproductores, otros no ingresaron nunca. Desde las conjeturas del diseño anticipamos que podía generar incomodidad y dificultades para muchos de los estudiantes/docentes del posgrado. Anticipamos que la propuesta podría no funcionar, pero también resulta ser un desafío para quienes diseñamos propuestas pedagógicas para la formación docente.

Más allá de la incomodidad, la propuesta del aula porosa permite pensar en instancias de aprendizaje offline – online, con lo cual se amplía la polifonía a otras voces externas, se logra horizontalidad en la comunicación, contacto

directo con teóricos/pensadores, expertos/prácticos, grupos de investigación; en fin, el diálogo se amplía y se propician experiencias pedagógicas decisivas (Prieto Castillo, 2007).

Las redes elegidas para esta “salida” del aula, tienen distintos objetivos e incluso distintos perfiles de “usuarios”; por ello, la respuesta en cada una, el modo de interactuar, de expresarse, de “animarse” a dar el salto hacia afuera, fue distinto en cada una. Las diversas formas de la “interacción” en las redes también está asociada al contenido y a las propuestas que se plantean en las mismas.

Existe una valoración positiva, por parte de los docentes integrantes de la propuesta, hacia el uso de las redes sociales. Este se asocia con los consumos culturales de los estudiantes y con nuevos desafíos en el uso de las tecnologías.

En relación con las proyecciones hacia la propia práctica de enseñanza, aquí la diversidad de miradas se identifica con los recorridos previos de cada participante en tanto usuario de las redes sociales. Se muestran motivados a incorporarlas reconociendo algunas características que posibilitan nuevos formatos vinculados con las tecnologías emergentes y con nuevas formas de producir conocimiento.

Una de las limitaciones del estudio tiene que ver precisamente con este tema, ya que, por el momento, se han analizado las métricas de las redes y los cuestionarios de respuestas docentes. Quedan todavía por analizar las producciones pedagógicas que los profesores han realizado, como parte de las prácticas de aprendizaje, para sus desempeños docentes.

Finalmente, podemos afirmar que la propuesta diseñada para la Especialización configura un escenario virtual de aprendizaje, donde los procesos personales se van enriqueciendo, diversificando, enlazando con otras redes personales, expandiendo y complejizando sus nodos. Se

constituye, de esta manera, un territorio abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican por temáticas, preocupaciones o intereses comunes, personas conocidas o desconocidas que interactúan entre sí, redefiniendo la idea de grupo y retroalimentándolo.

Referencias bibliográficas

Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En R. Roig Villa & M. Fiorucci. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Universitá degli studi

Argentina.gob.ar. (2022). Métricas en redes sociales. Jefatura de ministros <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-publica/servicios-y-pais-digital/pais-digital/estrategias-de-marketing-digital-1>

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.

Data Reportar. Digital 2021: Informe general global <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>

Downes, S. (11 de julio de 2013). *La condición semántica: conectivismo y aprendizaje abierto*. [Videoconferencia]. IBERTIC, Metas 2021 OEI. Buenos Aires. https://www.youtube.com/watch?v=Oth_9v3RCul

Gros, B. (2015). *La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes*. Education in the Knowledge Society [en línea]. 2015, 16(1), p. 58-68 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757005>

Gutiérrez, L. (2012). *Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones*. Revista educación y tecnología, (1), p.111-122. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/39>

Instituto Nacional de Formación Docente. (12 de octubre de 2022). *Educación y Tecnologías digitales para el nivel secundario* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sJACj0HjTqk>

Marcelo, C., y Marcelo, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar*, 68, 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-0>

Prieto Castillo, D. (19 de octubre 2007). *En torno a las experiencias pedagógicas decisivas*. [Conferencia principal] Conferencia del Encuentro de maestros de Las Heras, Mendoza, Argentina.

Rinaudo, M. (4 de octubre de 2018). *Perspectivas en investigación educativa: la investigación basada en diseño*. [Conferencia plenaria] Conversatorio Perspectivas en investigación educativa. ICE. Fac. de Filosofía y Letras. UNCuyo, Mendoza, Argentina.

Rinaudo, M. C. & Donolo, D. (2010). *Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa*. RED. Revista de Educación a Distancia, (22), p. 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54715149003>

Salinas, J. (2016). *La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros*. RED. Revista de Educación a Distancia, (50), p. 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54746291014>

Shwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción de Diego E. Leal Fonseca. <https://docplayer.es/75071865-Conectivismo-una-teoria-de-aprendizaje-para-la-era-digital%20.html>

Miscelánea

Investigación educativa y pedagogía: un desafío político epistemológico

Educative research and pedagogy: a political and epistemological challenge

Pesquisa educacional e pedagogia: un desafío político epistemológico

Ana María Zoppi¹

Resumen

Enunciaremos aquí algunas preocupaciones y consideraciones acerca de este tema desde nuestra condición de pedagogos.

El recorrido que proponemos realizar se iniciará con nuestra visión de lo acontecido con la pedagogía en nuestra historia, para pasar a la focalización de lo que consideramos nuestro actual desafío político epistemológico.

Propondremos algunos ejes de reconstrucción de la pedagogía desde la investigación educativa, centrados en el reconocimiento de los necesarios sujetos de la acción, los núcleos de posibles problematizaciones en el campo, la dinámica de la relación teoría-empiría en este contexto y algunos anclajes teóricos que orientan y fundamentan esta mirada.

Luego describiremos, sucintamente, algunas modalidades de nuestra praxis, como referencia empírica de lo que propiciamos.

Finalmente, argumentaremos que la perspectiva de las educadoras y educadores en la construcción de conocimiento válido y legítimo, capaz de enriquecer las dimensiones metodológicas y conceptuales sobre educación son condición

¹ zoppi@fceqyn.unam.edu.ar Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

necesaria para una transformación democrática del campo, que los y las interpele a partir de la libertad de pensamiento, como requisito necesario para la creación.

Palabras clave: pedagogía, investigación educativa, nuevas epistemologías, escritura docente, redes de educadores, profesionalidad docente

Abstract

I will put forward some concerns and considerations about the relationship between Pedagogy and Educational Research from my point of view as a pedagogue.

The route I intend to follow will have as a kick-off my vision of what happened with Pedagogy in our history, to continue by focusing on what I consider our present political-epistemological challenge.

I will suggest some focal points for the reconstruction of Pedagogy as from Educational Research, centered in the appreciation of the necessary subjects of the action, the core of possible problematization in the field, the dynamics of the theory-empirics in this context and some theoretical anchor points that guide and underpin this view.

Then, I will describe, succinctly, some modalities of our praxis, as an empirical reference of what we promote.

Finally, I will proclaim the right to authorization, both techno-bureaucratic and academic, as a condition to make the liberty of thought possible, without which it will fall short of sense.

Keywords: pedagogy, educational research, new epistemologies, teacher writings, teacher networks, teacher professionalism

Resumo

Apresentaremos neste artigo algumas inquietações e considerações sobre esse tema a partir de nossa condição de pedagogos.

O percurso que propomos realizar terá inicialmente a visão do que aconteceu com a pedagogia em nossa história, para depois passar o foco em o que consideramos nosso atual desafio político-epistemológico.

Vamos sugerir alguns eixos para a reconstrução da pedagogia, a partir da pesquisa educacional, voltados para o reconhecimento dos sujeitos necessários da ação, os

núcleos de problematizações possíveis no campo, a dinâmica da relação teoria-empírica nesse contexto e algumas âncoras teóricas que orientam e fundamentam esta visão.

Em seguida, descreveremos brevemente algumas modalidades de nossa práxis, como referência empírica do que promovemos.

Finalmente, argumentamos que a perspectiva dos educadores na construção do conhecimento válido e legítimo, capaz de enriquecer as dimensões metodológicas e conceituais da educação, é condição necessária para uma transformação democrática do campo, que os desafia a partir da liberdade de pensamento, como requisito necessário para a criação.

Palavras-chave: pedagogia, pesquisa educacional, novas epistemologias, escrita de docentes, redes de educadores, profissionalismo docente

No puedo investigar el pensar del otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico e ingenuo será pensando su pensar en la acción que el mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de construir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y la comunicación. (Freire, 1970, p.134)

Introducción

Es la intención de este trabajo reflexionar acerca de una trama de la historia educativa de nuestro país, que se ha entrecruzado en nuestras biografías y me permite reconocer y resignificar alguna “asignatura pendiente”, convertida hoy, a mi juicio, en auténtico y prioritario desafío para nuestro campo intelectual.

Con este fin debo explicitar, en primer lugar, la construcción identitaria en la que me estoy posicionando y desde la cual enunciaré mis preocupaciones y consideraciones. Debo reconocer, entonces, mi condición de pedagoga. Me estoy asumiendo como tal y, desde ese lugar de licenciada en pedagogía, de profesora del área pedagógica, es que plantearé las siguientes reflexiones.

En segundo lugar, aclaro que el recorrido que aquí propongo realizar se iniciará con mi visión de lo acontecido con la pedagogía en nuestra historia, para pasar a la focalización de lo que considero nuestro actual desafío político epistemológico.

Luego identificaré algunos ejes de reconstrucción de la pedagogía, centrados en el reconocimiento de los necesarios sujetos de la acción, los núcleos de posibles problematizaciones en el campo, la dinámica de la relación teoría-empiría en este contexto y algunos anclajes teóricos que orientan y fundamentan esta mirada.

Considero necesario proponer, también aquí, cierta referencia de acciones posibles, en las que vamos generando nuestros propios y continuos aprendizajes, por lo que describiré, sucintamente, algunas modalidades de nuestra praxis, como referencia empírica de lo que propiciamos.

1. La producción de conocimiento pedagógico como desafío político-epistemológico.

1.1- La pedagogía: avatares en la historia de este campo disciplinar

Apoyándome en una lectura de la “realidad” (tal como aquí y ahora puedo verla) que se sustenta, fundamentalmente, en vivencias que registro en mi propia trayectoria docente, voy a recordar aquí algunas cosas que pasaron y nos pasaron en la Argentina, desde la segunda mitad del pasado siglo. Este escenario no es “culpa” de las y los educadores sino que responde estructuralmente a un modo de pensar la división del trabajo dentro del sistema educativo y a una consecuente cultura escolar hegemónica que, al más crudo estilo fordista, organiza la existencia de una “capa” tecnocrática y portadora del saber y una inmensa mayoría de trabajadores y trabajadoras que son “apéndices de la tecnocracia”. Y aunque, desde luego, las subjetividades de las y los docentes constituyen un factor de primer orden no pueden dejar de considerarse ni los obstáculos estructurales, culturales y relacionales así como la necesidad de repensar y rehacer la educación. A partir de estas ideas centrales, pondremos un punto de partida en la década del sesenta.

En ese momento algunas elaboraciones dominantes de las teorías del desarrollo tuvieron una centralidad indiscutible, proponiendo la idea de que debían aplicarse, también en la educación, “criterios racionales” para la organización y la optimización de las acciones sociales.

Así se configuró la implantación, en los niveles tecnopolíticos de la administración central del sistema educacional, de proyectos de reforma, pensados por técnicos o especialistas, para ser ejecutados por los maestros y profesores. Estos fueron los antecedentes, no sólo de la posterior transformación educativa neoliberal, sino de gran parte de la lógica de

burocratización aparentemente científica que todavía hoy se sostiene en nuestras instituciones.

Ahora bien... ¿Qué era “lo científico” de estas postulaciones?

Advertimos en este camino las marcas fundacionales y todavía hegemónicas de la “tradición heredada” de la ciencia positivista, con su preocupación instrumental por lograr eficacias, efectividades, rendimientos o competencias. Por cierto, la génesis del positivismo provino de la confrontación con las perspectivas filosóficas espiritualistas de tinte conservador, pero su desarrollo – como reacción a la especulación metafísica- implicó el abandono de los fundamentos ético políticos de la creación científica, dando curso a una idea de la producción de conocimiento sometida a una lógica instrumentalista y tecnocrática.

Y vayamos un poco más allá: ¿en qué campos disciplinares se sustentaban y sustentan estas concepciones de lo educativo?

Afloran, claramente, visiones propias de determinadas teorías de la organización y la administración, del planeamiento, de la economía de la educación, junto a otras procedentes de campos emergentes dentro de las ciencias sociales, tales como la psicología evolutiva, la sociología estructural – funcionalista, entre las primeras “nuevas ciencias de la educación”, que empezaron a imponerse con la pretensión de regular las prácticas educativas.

Ante nuestros ojos aparece entonces, precisamente, el hecho destinado a permanecer oculto: el “borramiento” de la pedagogía, como ámbito científico específico para la consideración de la razonabilidad y validez de las prácticas educativas. Este opacamiento fue necesario para justificar la modernización impuesta. Para reducir (en términos de la distribución de tareas) y desacreditar (en términos de “tradicionalismo” u “obsolescencia”) la dimensión intelectual del trabajo docente.

A los maestros y profesores no nos tocaba pensar y decidir acerca de nuestras prácticas: los especialistas nos dirían lo necesario... En nuestros oídos todavía resuenan expresiones tales como: “la pedagogía no es ciencia”, “es solo una rama de la filosofía” (ya sabemos: para el positivismo, pura “charlatanería”), “la pedagogía es vieja”, “no sirve para transformar las sociedades”, “la pedagogía es una ciencia prescriptiva”. ¿Para quién?, ¿quién lo dictaminó?, ¿no hay una contradicción en la propia noción?, ¿puede una ciencia tener como intención solamente la prescripción?, ¿no deberíamos revisar estas ideas hoy?

Aquí podemos ver, (probablemente por aquello de que la ideología sólo se evidencia en sus efectos), que toda esta arquitectura intelectual desplegada de manera hegemónica para “borrar” la pedagogía, tiene que ver con la conveniencia de desarmar todo enclave de pensamiento crítico desde donde se pueda cuestionar (y no sólo prescribir), desde la criticidad ética y desde la política, los sentidos silenciosos de cualquier determinada formación.

Sin embargo, cabe acotar que entonces y hasta hoy ha habido respuestas de espacios críticos del mundo académico que no han renunciado a proponer una mirada crítica, democrática y a la vez rigurosa, que incluyera a la pedagogía como campo problemático y conflictivo a la hora de pensar y proponer cuestiones educativas. Tuvieron, por cierto, un carácter acotado y periférico, pero son la plataforma sobre la cual repensar y rehacer el lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación.

A este punto llegamos, entonces, en este presente de nuestra historia educacional, con la posibilidad de realizar algunas consideraciones.

No caben dudas de que el campo de las ciencias de la educación es, hoy, uno de los más fecundos en la posibilidad de construcción de miradas interdisciplinarias.

Pero también deberíamos considerar que un objeto cultural tan complejo y valioso como la educación debiera superar las perspectivas “aplicacionistas” dando mayor profundidad y densidad a los hechos estudiados.

Tampoco caben dudas de que la pedagogía, como nuestro espacio disciplinar específico, en el cual quepa nuestra construcción y resignificación permanente de saberes “desde” la educación, “en” la educación y “para” la educación, debe ser recuperado y expandido como imprescindible esfera para comprender y actuar en dicho campo educativo .Y uso esta palabra con la conciencia de que, en un país donde fueron “desaparecidos” científicos, profesionales, docentes, estudiantes, bibliografía, trabajos, saberes... también fue casi desaparecido nuestro campo disciplinar.

1.2. El desafío actual: reconstruir la pertinencia disciplinar

Este develamiento histórico y estas afirmaciones nos sirven para marcar, a mi juicio, un posicionamiento y un compromiso: tenemos que resignificar, revitalizar, dotar de nuevos y pertinentes sentidos el espacio epistemológico destinado a promover y contener los conocimientos que desarrollamos y desarrollaremos a partir de nuestra propia práctica social de “hacer la educación” todos los días...

Y eso lo tenemos que hacer nosotros. Aquí no nos alcanza con “apropiarnos” (por más interesantes que sean para ampliar nuestros horizontes intelectuales) de teorías y metodologías propias de una multiplicidad de ciencias sociales que pugnan por ocupar este espacio. Agradecemos, con reconocimiento y sinceridad, los aportes de nuestros colegas psicólogos, antropólogos, sociólogos, comunicadores, trabajadores sociales, etc.

Pero nosotros, los profesores, no creceremos con autonomía intelectual y científica si sólo buscamos “parecernos” a otros. Ni ellos tienen las

condiciones suficientes para hacerse cargo de una responsabilidad que es nuestra.

Ahora bien... ¿quiénes somos “los pedagogos”? ¿Sólo los licenciados en ciencias de la educación, obnubilados en un campo en el que, finalmente, no vemos la necesidad de hablar, no sobre la educación, sino en la educación, como algo propio y capaz de generar un ámbito de saberes específicos?-Para nosotras y nosotros, no.

Entonces, nuevamente, ¿quiénes podríamos y deberíamos asumirnos hoy como pedagogos, más allá de las incumbencias específicas de nuestros títulos? Nosotros, los “educadores”. Los profesores y maestros que, en los distintos niveles del sistema, acompañamos a los niños y jóvenes de nuestra sociedad, en su proceso de inclusión y desarrollo educativo. A nosotros nos cabe, sin lugar a dudas, este compromiso de reconstruir el campo pedagógico.

Y para eso, de un modo también ineludible, deberíamos reconocer nuestra propia responsabilidad y capacidad de investigadores, de “docentes investigadores” como dos caras dialécticas de una misma práctica social, que se fundamenta y desarrolla en un contexto de validación científica pertinente.

Antes de cerrar estos comentarios acerca de qué nos pasó y cuáles son, en este tema, nuestros actuales desafíos, justo es reconocer que fuimos muchos los que, ya recuperada la democracia, empezamos a extrañar la pedagogía.

Algunas nuevas ideas acudieron en nuestro auxilio. Vimos cómo las instituciones educativas cumplían con la reproducción estructural y cultural del sistema social, pero a la vez (y tal vez por eso mismo), nos sentimos alentados por las emergentes teorías de la resistencia y buscamos incluirnos de diversos modos en las pedagogías críticas que hoy nos interpelan.

En ese contexto es que deseo aportar, en la necesidad de reconstruir la pedagogía que estoy propiciando, algunas propuestas emanadas de nuestra praxis que, a continuación, formulo.

1-3- Algunos ejes para esa “reconstrucción”

1-3.1- Los docentes: sujetos de la acción y del pensamiento

La primera de ellas, fundante de esta perspectiva, es la que acabo de considerar: la recuperación de la pedagogía como ciencia de la educación será una labor de sus propios protagonistas: los educadores. Estos son los autores intelectuales de las prácticas educativas. Ellos deberían ser, entonces, los que expliciten sus fundamentos, las concepciones con las que se mueven, las razones en que se sustentan.

Dicho de otro modo, “la investigación educativa será educativa, si y sólo si, es educativa”. O sea, si se involucra en la acción educativa, pero no para prescribirla a priori o evaluarla a posteriori, desde categorías externas a sus propias lógicas intrínsecas de producción. Desde nuestra perspectiva, orientada a la emancipación en términos habermasianos, resulta educativa porque—conmueve, conmina a la reflexión, esclarece y cuestiona los conocimientos subyacentes, modifica a sus actores y genera en ellos la conciencia de sus propios aprendizajes en el proceso y de sus capacidades intelectuales para desarrollarlos.

Si promueve también, en sí misma, valores educativos democráticos deseados: de participación real, de solidaridad y compromiso, de respeto y tolerancia, de comprensión de lo social, de los demás, de nosotros mismos, en este camino dialéctico de educar y reflexionar con conciencia crítica, simultáneamente.

Así podremos sentir que, efectivamente, estamos “produciendo saberes” en el campo específico de las acciones educativas.

Agrego, en este punto, otra aclaración necesaria.

En la perspectiva epistemológica desde la que enuncio estas ideas, es una condición ineludible considerar a los docentes no como entidades individuales, con conductas orientadas sólo por intereses personales de distinción o competencia en el acrecentamiento de sus propios capitales simbólicos o sociales.

Al contrario, los educadores que buscamos, que existen y que existirán, son aquellos para quienes la educación es un acto de solidaridad y compromiso social colectivo.

Aquí sostengo, junto a Kemmis (1998) que:

...La colaboración en la auto-reflexión permite a los individuos examinar y analizar sus incertidumbres e insatisfacciones con otros que pueden compartirlas. Además, la colaboración permite a los que participan en la auto-reflexión, examinar y mejorar sus propias interacciones en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción común.(p.138)

Así, nuestro trabajo en la re-construcción de una pedagogía alternativa será inexorablemente colaborativo, entre varios (colegas, estudiantes, padres, comunidades) porque la misma educación es, en sí misma, un acto de encuentro con otro.

1-3.2- La “problematización” en la investigación educativa

En ese contexto de saberes pertinentes, desencadenado por la propia necesidad dialéctica de “hacer mejor lo que hacemos” y, en el mismo movimiento, “mejorarnos a nosotros mismos”, podremos respondernos preguntas que nos parecen sustantivas para la pedagogía y para la investigación educativa, tales como:

- ¿Qué es educar para nosotros? ¿Cómo interrogamos, hoy, las “verdades” de la enseñanza? ¿Cuáles son los fines de nuestras prácticas?, ¿cuál su sentido, su horizonte?
- En los procesos de conocimiento que vivimos en las escuelas y fuera de ellas... ¿Quiénes educan? / ¿se educan? / ¿nos educamos?
- ¿En qué contextos y condiciones? ¿Desde qué lógicas?
- ¿Con qué expectativas y valores: implícitos / explícitos?
- ¿Con qué concepción de sujeto social evidenciado en las prácticas?
- ¿Cómo pensamos / vivimos la “relación pedagógica”, los modos de “estar juntos”, de tramitar el saber y la experiencia en el encuentro en las escuelas?
- ¿Cómo se construye hoy el vínculo intergeneracional en los actos educativos? ¿Con qué representación del estudiante? ¿Con qué ideas acerca del educador? ¿Qué lugar tiene la palabra y la vida de cada uno en esa relación?
- ¿Qué ideas tenemos acerca de las instituciones que nos contienen? ¿Qué hacemos o quisiéramos hacer para modificarlas?
- ¿Qué concepciones de “saber” subyacen en nuestras prácticas educativas? ¿Cómo se vive hoy, en cada aula/escuela/espacio educativo, la relación con los “saberes”?
- ¿Qué aprendizajes / conocimientos generamos en el encuentro inter-subjetivo que nos vincula en torno a determinados objetos? ¿De qué manera? ¿Qué valor social tienen esos aprendizajes?
- ¿Con qué ideas acerca del tiempo y el espacio, del pasado, presente y futuro nos manejamos?
- ¿En qué concepciones / o teorías pedagógicas explícitas o implícitas se sustentan nuestras prácticas educativas habituales? ¿En qué ideas, en cambio, consideramos fundamentar las innovaciones que proponemos?

- ¿Qué tipo de satisfacción / gratificación producen los actos educativos en los que participamos? ¿en quiénes?
- ¿Cuáles son los espacios de libertad o creatividad que se promueven y concretan en las acciones educativas que nos involucran?
- ¿Cuáles son los estímulos que utilizamos para generar la conciencia del mundo y de nosotros mismos?
- ¿Cómo resolvemos la exigencia de democratización y de justicia socio-cultural con que nos interpelan las perspectivas contra-hegemónicas de las sociedades contemporáneas?
- ¿Qué saberes se discuten / aportan / nos aporta la experiencia/vivencia/reflexión educativa al campo disciplinar? ¿A dónde van a parar esos saberes? ¿para qué y cómo podemos aprovecharlos?
- ¿Qué imágenes y sentidos acerca de la educación disputamos como educadores en la escena social?

A través de estos recorridos es que podremos vivenciar nuestra propia dignidad de educadores lúcidos, pensantes, auténticamente críticos. Capaces de mirar de frente nuestras propias ideas que, más allá de las ideologías dominantes, provienen también de fuentes teóricas que nos atraviesan y nos conminan: las teorías pedagógicas viejas, nuevas o remozadas que se desarrollaron y ojalá, nosotros sigamos desarrollando, en los intersticios de la historia.

1-3.3.-Las innovaciones pedagógicas auto-generadas como ámbitos de articulación teoría – empiria

Me parece que en el campo educativo deberíamos ya tomar en serio la advertencia de que, si bien todo saber producido por las otras ciencias que nos ayudan a pensar y a conocer la educación es bienvenido, de todas maneras hay un espacio vacío, hay una vacancia que no estamos cubriendo.

Claramente, se trata de producir conocimiento de valor científico, no sobre la educación, sino **en** la educación. O en todo caso, a partir de la educación enhebrando una relación virtuosa entre los procedimientos que utilizamos y los valores que creemos sustentar.

Me parece que este momento de la historia nos exige que miremos seriamente qué es producir saber en educación, desde la educación y para la educación. ¿Qué tipo de saber? ¿Saber sociológico? ¿Saber psicológico? ¿Saber antropológico?

Sin perjuicio de que estas disciplinas nos amplían la perspectiva, a nosotros nos interesa, especialmente, el saber pedagógico. Tenemos que asumir esto, después de pasar una historia que nos limitó y no incentivó nuestra misma producción, haciéndonos creer que las ciencias, otras, de la educación, nos serían suficientes para resolver los problemas de la educación.

La práctica, más consciente y reflexiva, debería estar orientada por una comprensión más clara de cuáles son las teorías (implícitas, ingenuas, naturalizadas) así como los dispositivos que estamos poniendo en juego al suponer que las desarrollamos.

Son esas teorías y métodos pedagógicos los que deberíamos re-conocer en nuestro pensamiento, porque los tenemos, pero no los reconocemos y se nos ha enseñado a desvalorizarlos.

Los docentes “sabemos” por qué hacemos lo que hacemos, pero no bien enunciarnos la argumentación, empezamos a temblar, porque nos parece que debe haber teoría producida en algún otro lugar, no se sabe dónde, que seguramente desbaratará nuestros supuestos. Yo no quiero con esto decir que nuestros supuestos no deban ser desbaratados. Si quiero decir que

tenemos que poder desbaratarlos nosotros, desde nuestra propia mirada crítica acerca de los saberes que están involucrados en lo que hacemos, su posibilidad de estar distorsionados ideológicamente, lo que está jugándose

desde los valores y desde la ética, lo que está subyaciendo como concepción de las ciencias, lo que se está desarrollando pedagógicamente, pero desde nosotros. Y este reconocimiento nos pone en un lugar de co-gobierno de la relación pedagógica, lugar que nos interpela en el plano de nuestras capacidades, nuestras posibilidades y nuestras responsabilidades para una labor tan compleja y desafiante como la educación.

En esta perspectiva, deberíamos profundizar más la relación entre investigación e innovación educativa. Porque, epistemológicamente, tenemos todo lo que se necesita para que nuestro espacio de acción sea productor de saberes pertinentes, relevantes, significativos y confiables. Tenemos un campo empírico de prácticas, que tienen que ser nuestro objeto de análisis y de consideración, y tenemos un mundo de ideas, de supuestos, de criterios, de principios que están subyaciendo, que están nutriendo, que están detrás y debajo de esas prácticas y que son nuestra teoría, teoría que nosotros debemos reconocer y discutir.

Y si juntamos ese espacio empírico y ese espacio teórico, estaríamos en el campo del trabajo científico pero no en clave positivista, sino ubicados en el paradigma participativo orientado a la emancipación. La ciencia es saber que se contrasta empíricamente, es saber que surge de experiencias que efectivamente puedan reconocerse como existentes, como reconocibles, como válidas desde los criterios de validación que sean.

Ese ámbito de conocimiento posible surge cuando, desde las prácticas, buscamos una superación de las mismas porque, por alguna razón que nos moviliza, no nos sentimos satisfechos. Al buscar, de manera prospectiva, la mejora que nos parece necesaria, encontraríamos la oportunidad de delimitar y reconstruir nuestro espacio de investigación.

Ahora bien, ¿cómo delinear en ese mundo cotidiano, complejo, inestable y, a veces, impredecible de las prácticas educativas un ámbito distinguible de investigación?

A mi juicio, la respuesta está también dentro de nuestras propias competencias docentes. Casi todos, alguna vez, hemos pensado y actuado “produciendo” alguna innovación en las rutinas: porque nos hemos sentido interpelados, porque nos hemos enterado de otras posibilidades de acción, porque no estamos conformes con lo que hacemos, porque nuestra propia pasión por la enseñanza nos desafía...

Avanzar en este sentido, reconociendo esos espacios de disrupción sería un paso posible para involucrarnos en eso que Freire (1970) llama “concienciación” y describe como:

...el proceso donde las personas, no como recipientes, sino como sujetos con conocimiento, consiguen una conciencia más profunda sobre la realidad socio-histórica que da forma a sus vidas y sobre su capacidad para transformar esta realidad.(p.145)

Asumir esta capacidad es lo que nos permite, muchas veces, generar nuestros particulares proyectos de enseñanza, deseosos de mejorar las relaciones pedagógicas, las miradas sobre el mundo que estamos trabajando con nuestros estudiantes, las modalidades de involucramiento y participación, en fin...las escenas educacionales que construimos, pensadas desde determinados valores, intenciones y criterios...y concretadas desde la científica mirada de la duda, para darnos cuenta de que estamos vivos.

Así, la innovación y la investigación educativas podrán ser caras complementarias de una misma moneda.

Aclaro en este punto que, desde nuestros equipos de trabajo en investigación, hemos sostenido siempre que muchos educadores, en el inmenso territorio de nuestras prácticas, llevamos a cabo acciones que, más

allá del debate académico acerca de las designaciones) son, para nosotros “innovaciones”, entendiendo por tales aquellos actos educativos conscientemente asumidos y decididos por nosotros mismos, en la intención de superar insatisfacciones sentidas en nuestros desempeños profesionales o de construir un proyecto educativo emancipador. En esto compartimos la idea ya muy generalizada de que sin acción transformadora guiada por la utopía, la pedagogía pierde su sentido.

1-3.4-Nuestros anclajes teóricos

Creo que, en esto, no estamos solos. Hay miradas desde perspectivas y desde teorías pedagógicas alternativas, que están siendo más reconocidas y vigentes para nosotros, que nos iluminan claramente sobre esta cuestión.

Me limitaré aquí a citar sólo a dos autores clásicos, fundacionales en nuestro campo científico: Paulo Freire, en América Latina y Lawrence Stenhouse, en el ámbito europeo.

Acerca de Freire, bastará con recordar su concepción de que el encuentro educativo desde una práctica social dialógica genera, en sí mismo, una situación gnoseológica, un espacio en que los saberes previos de cada participante se entrecruzan para generar nuevas comprensiones, nuevas maneras de ver el mundo.

La cita de su autoría con la que he decidido iniciar este artículo es suficientemente contundente para mostrar el horizonte desde el que nos ilumina.

Cuando me refiero a Lawrence Stenhouse, quiero destacar que, con él, pudimos empezar a pensar, por ejemplo, que un currículo es una hipótesis de trabajo que se valida en la práctica. Esa validación en la práctica es un acto de conocimiento científico, desde algunos principios de acción que habremos

podido formular antes, como teoría pedagógica que sustenta esas prácticas, y que se someten a consideración crítica en su desarrollo.

Esa perspectiva de Stenhouse, dictadura mediante, no llegó a generalizarse entre nosotros, lamentablemente. Este autor dejó toda una escuela, la escuela inglesa en la teoría del currículum, de la que forman parte Mc Donald, Mac Taggart, Carr, Kemmis, entre otros conocidos pedagogos en los cuales sustentamos bastante nuestro pensamiento. Estos autores sostienen una concepción articulada de currículum, de reforma educativa, de innovación, de investigación. La perspectiva que desarrollan (por ejemplo, en su texto *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Carr y Kemmis) muestra como caras indisolubles de una misma moneda, el desarrollo profesional docente y la investigación educativa como práctica del mismo docente, en tanto investigador del currículum. Entonces lo pedagógico es, precisamente, una instancia gnoseológica de compromiso con el saber producido en la misma circunstancia de desarrollo curricular, finalmente resultante de esos mismos procesos.

Con todo esto, deberíamos ya aceptar que, para mejorar la educación, para convertirla en una práctica liberadora, no alcanza con establecer un diseño curricular a nivel central, bajado con mirada técnica y decir "se debe hacer así porque así está fundamentado". El docente en esa representación, directamente no tiene arte ni parte.- Se ve compelido/a a actuar en función de una partitura que no conoce.

Creo que esa es la perspectiva que impuso la modernización educativa en la Argentina y en gran cantidad de países, precisamente, porque era la que servía, también, para una descalificación de la capacidad intelectual del docente, en el contexto de políticas neoliberales de ajuste y reducción de los compromisos del estado con la educación pública. Nada de esto es políticamente ingenuo, pero se impuso. En rigor, el dispositivo del libro de texto y otros dispositivos de gobierno vertical y externo del trabajo docente

son reafirmados en esta etapa histórica pero no constituyen, en sí, novedades absolutas. Y así como hubo históricamente eficaces herramientas regulación y control del trabajo docente, asistimos a muchísimas prácticas rebeldes que abrieron caminos y huellas que hoy también están vigentes.

Entonces, esta mirada que considera como dimensiones del mismo proceso la investigación, la innovación, el desarrollo curricular, la reforma educativa y el desarrollo profesional docente, no fue suficientemente conocida por nosotros.

Parte de la obra de Stenhouse (que trabajó desde la década del 60 en las escuelas secundarias de Inglaterra) se editó en un libro, cuya traducción llegó a la Argentina de la mano de Morata, en el año 1987. Es una compilación de textos de conferencias, de charlas, que había dado en distintas circunstancias. El título del mismo es "La investigación como base de la enseñanza". Aquí no hay investigación por un lado e innovación por el otro. La base científica de la enseñanza es la investigación en manos del profesor.

Me gustaría citar algunos párrafos de Stenhouse (1987) para poner un poco más de contenido a esta perspectiva: Por ejemplo "...el profesor, a través de un arte consciente, es capaz de utilizarse a sí mismo como instrumento de su investigación" (p. 38)

No habla de técnica sino de arte. Reconoce una dimensión creativa al trabajo que hacemos los educadores en cada práctica. Aquí no tenemos, epistemológicamente, disociación de sujeto y objeto. Somos una sola cosa.

Es habilitando y potenciando nuestra perspectiva crítica, poniendo distanciamiento para poder entender nuestras propias limitaciones y obstáculos epistemológicos, que podemos entendernos mejor. Tenemos que ver cuáles son los criterios pertinentes para fundar nuestros saberes necesarios. Un investigador de otro campo diría, inmediatamente, que ese trabajo auto reflexivo, en el que nos usamos a nosotros mismos como

instrumento de acción, de reflexión, de investigación, es "subjetivo". Ya no puede ser reconocido dentro de los parámetros de la ciencia, le falta "objetividad".

Pero ya sabemos que, en las ciencias sociales, hemos podido discutir mucho estos conceptos de objetividad y que hoy, por suerte, de manera cada vez más generalizada, estamos reconociendo que la objetividad es un valor, pero tampoco es algo que pueda existir tan cabalmente. La buscamos como pretensión pero no existe. Nadie, aún el investigador más objetivista, puede despojarse de su subjetividad.

Veamos qué dice Stenhouse (1987) de esta cuestión. "Según mi experiencia, la dedicación de los investigadores profesionales a su teoría, es una fuente más grave de parcialidad que la dedicación de los profesores a sus prácticas" (p.112)

También acepto esta idea. Me parece que, en todo caso, también estamos tan involucrados subjetivamente con los saberes que nos parecen válidos, estamos tan atados a determinadas ideas legitimadas que, a lo mejor, tampoco tenemos tanta objetividad por más que recitemos teorías. A veces, y recordemos a Bachelard, precisamente los saberes que ya tenemos, son los obstáculos que nos impiden ver.

En esta perspectiva que sustento, inscrita en el paradigma de la Investigación Acción Participativa, la investigación y la acción van juntas. Y la acción pretende la mejora de la práctica. No vamos a investigar sólo para reconocer, como a veces pretendemos, todos los errores que estamos cometiendo. Es para proponernos un mejor curso de acción y tratar de mirarlo con perspectiva crítica y consciente de los saberes, aceptables o distorsionados, que están involucrados en ese proceso. Es, también, para analizar si avanzamos en el logro de aquellos fines ético políticos a los que

nos convidó Paulo Freire (1970): “la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo.”(p.112)

Estoy señalando, entonces, que hay perspectivas en teoría pedagógica, que nos ayudan a no seguir trabajando en una disociación que siga poniendo barreras a lo que deberían ser los necesarios encuentros entre la investigación y la innovación educativa.

Esto, como dije antes, trae de la mano nuevos actores en este escenario. Ya no se trata sólo de confiar en otro investigador, en un investigador externo. Nosotros mismos nos podemos acompañar y acompañarnos, como “amigos críticos”, según dicen los autores de esta perspectiva.

Pero hay un protagonista ineludible.

El saber que tiene que cambiar para que cambie la educación es el que está "en la cabeza y el corazón" del profesor y la profesora. Y a nadie se le cambia la cabeza y el corazón desde afuera. No tenemos que dejar que nos sigan pretendiendo cambiar la cabeza y el corazón desde afuera. Tenemos que poner nuestra cabeza y nuestro corazón, que tiene ineludible intelectualidad, que tiene saberes, que tiene principios, que tiene valores, que tiene sentimientos y desde nosotros ser, **sí**, jueces implacables de nosotros mismos. Pero nosotros, jueces de nosotros mismos.

2- Desde nuestra praxis: investigación educativa y trabajo en red

Realizaré ahora una somera descripción de las condiciones y recursos que hemos ido generando, en el proceso de promover y poner en acción estas ideas en el campo educativo en el que nos movemos.

Ante todo, considero que la constitución de redes de trabajo entre educadores, movilizados por lograr la mejora de sus acciones y su propia superación profesional a través de la investigación educativa, en esta

concepción emancipatoria en la que pretendemos ubicarnos, es una vía alternativa pertinente y fecunda para lograr estas intenciones.

El referente del que hablaré en esta presentación es la REDINE, Red de Investigación Educativa de Misiones, nacida a fines del año 2001, en el área de formación docente de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Durante estos veinte años esta Red cumple la función que sus mismos protagonistas le asignamos: ser un ámbito de contención y promoción de las actividades investigativas de todos los docentes del territorio provincial.

El germen de su constitución estuvo en el sentimiento de soledad en el que nos vemos, muchas veces, expuestos a desarrollarnos. En nuestra propia institución no sabíamos ni quiénes, ni cómo ni para qué estábamos investigando.

Entonces acordamos y gestionamos la realización de un Panel, en el que algunos investigadores presentarían su trabajo, para dar cuenta de la existencia de investigaciones educativas invisibilizadas en muchos ámbitos y, también, en esa Facultad. Era apostar en términos de Rockwell (1983), a "documentar lo no documentado".

En esa ocasión tuvimos, también, otro acto de lucidez: nos esforzamos mucho en divulgar, publicitar y promover la asistencia a ese evento, en espacios todavía ajenos a la cultura de la universidad; especialmente en otras instituciones educativas de nivel superior y en los establecimientos de formación docente. La Secretaria encargada de la organización, tuvo el recaudo de solicitar a los participantes, que llenaron el Aula Magna en esa ocasión, su identificación y su dirección electrónica.

Así se constituyó una base de datos que, para nosotros, es el "acta de nacimiento" de la REDINE.

Desde entonces trabajamos lo suficiente como para ser hoy un conjunto de personas de distintos ámbitos institucionales que, interesadas por diferentes razones en la investigación educativa y por libre decisión, nos comunicamos, intercambiamos, organizamos eventos, promovemos y realizamos encuentros de "lectura entre pares" y todo otro acto pedagógico y formativo que las circunstancias nos faciliten construir.

Entre otras cosas, llevamos realizados ya, con una periodicidad trianual, siete Encuentros Provinciales de Investigación Educativa (uno de ellos de alcance nacional) y publicado un libro en el que, desde las voces de más de treinta participantes, damos cuenta de la trayectoria vivida.

Destacaré solo algunas ideas que surgen de esta historia. La razón que sustentó y todavía hoy nutre la vitalidad de la REDINE, tiene mucho que ver con la necesidad de superar el aislamiento, la soledad e, incluso, las conductas competitivas y poco solidarias que, lamentablemente, muchas veces caracterizan el campo de la producción científica en nuestras universidades e instituciones de educación superior.

Nuestra emergencia en eso que, efectivamente, era un vacío institucional, permitió la integración de la REDINE y, en el mismo movimiento, nuestra constitución como "sujetos docentes investigadores".

Además de los significados que sociológicamente asignamos a la noción de "sujeto", quiero incorporar aquí una lectura hecha desde otra perspectiva teórica: la del psicoanálisis.

Esta mirada nos permite reconocer y asumir nuestra condición de "sujeto deseante", capaz de interrogar nuestros intereses y de elegir por nosotros mismos. Atento a esto, destaco que buscamos preservar, todo lo posible, la libertad como condición de esta práctica participante. Así, la REDINE no es la consecuencia de ninguna forma de afiliación administrativa, ni plantea exigencias a nadie que no desee asumirlas. Podemos incluirnos o no en las

actividades que queramos o podamos en cada circunstancia, de manera electiva.

En un mundo institucional altamente burocrático, creemos y sentimos que ésta es una de nuestras principales conquistas.

Como consecuencia, pero también como condición de posibilidad, esta dinámica nos permite reconocer la REDINE como un otro lugar, como una instancia diferente a la de las reglas cotidianas y nos marca a quienes participamos una inscripción particular dentro y fuera de lo institucional.

Estos rasgos de funcionamiento que hemos construido me permiten decir, ahora, que nuestra REDINE es un espacio que nos permite acercarnos a algo de lo que podemos visualizar como "emancipación", permitiéndonos de hecho, instancias de identificación deseante con esa perspectiva, que permanentemente nos enriquecen.

Agregare aquí otra idea fundante de nuestra praxis, que expresa con claridad Daniel Suárez (2011).

Construir una política (y una pedagogía) de reconocimiento, que trabaje para la visualización y reconstrucción de experiencias de la praxis silenciadas, negadas y ocultadas, es una tarea que difícilmente pueda llevarse a cabo si ella es reducida tan sólo a los criterios y reglas de validez y legitimidad dominantes en el campo académico (p.109).

A grandes rasgos, enunciaré aquí algunas de las estrategias que se fueron adoptando en el camino, aún a riesgo de no ser suficientemente exhaustiva.

2.1.-La escritura, la sistematización y la comunicación alternativas:

Cabe destacar aquí que, desde siempre, para participar en las actividades organizadas o promovidas por la REDINE, los participantes deben presentar sus producciones o relatos por escrito.

Así vamos desarrollando conocimientos, en esta búsqueda de una pedagogía que, como ciencia educativa crítica, se nutra de formas pertinentes de investigación que den cuenta de lo que los educadores construimos desde y para la educación que cotidianamente trabajamos, intentando mejorarla y mejorarnos.

En ese camino, vamos aprendiendo la necesidad de encontrar formas adecuadas de comunicación de las ponencias o aportes, pues el clásico formato científico no se corresponde ni con los postulados de este emergente paradigma en el que proponemos la resignificación de la pedagogía, ni con las posibilidades de acceso al mismo de todos los docentes, interesados en registrar y sistematizar sus conocimientos.

Ante esta reconocida necesidad de promover la comunicación entre los profesores de todos los niveles y modalidades, estamos propiciando otras modalidades comunicacionales, cuyos valores estamos ponderando. Entre ellos, se presentan como alternativas interesantes los formatos en clave audio-visual y las narrativas, como estilo de escritura.

2.2. La "lectura entre pares", como vía de superación y validación del aprendizaje social en desarrollo

A través de estos espacios, tomamos conocimiento y adherimos a una modalidad de trabajo académico digna de ser destacada por su carácter alternativo a las normas y rituales con que se lleva a cabo la lectura que da crédito a la científicidad en los ámbitos especializados.

En general, estamos acostumbrados a someter las ponencias y producciones a comités de referentes considerados más calificados que los autores, tal como todos lo sabemos. Advertimos, en el análisis de estas situaciones, que una cuestión de "autoridad" se desliza, estableciendo un vínculo vertical a cuyo veredicto se someten todas las partes.

En cambio, la "lectura entre pares" se postula en una relación igualitaria, que no desconoce ni los saberes ni el derecho a la participación de cada uno. Afirmamos nuevamente: procurando asignar a la práctica un carácter democratizador, de contención, ayuda e intercambio, destinado a promover una superación colaborativa, que enriquezca el análisis individual y auto-centrado que podrían llevar a cabo los involucrados.

A esto no se llega mágicamente en el contexto cultural y político en que hemos sido académicamente "formateados", pero en las sucesivas ocasiones en que esta modalidad se utiliza en nuestras redes, observamos varias cosas dignas de ser valorizadas: una superación de los temores que genera la situación de exposición; un acrecentamiento del compromiso de comunicarse en las devoluciones; una seriedad digna de destacarse en la búsqueda de la profundización de los análisis y una relativización de los conocidos criterios de evaluación y control académico con el consecuente aprendizaje de miradas más vinculadas con el deseo de apoyar y alentar los aportes de todos.

2.3.- Las "visitas pedagógicas": el conocimiento "es" donde se produce

Afirmamos también, en la REDINE, que los lugares donde se analiza y discute el conocimiento pedagógico no deberían estar "concentrados" como ocurre habitualmente en el mundo académico. Nuestras razones para proponer esto son varias y abarcan una serie de argumentos, que van desde lo epistemológico hasta lo político. Entre ellos:

- a) Los saberes que serán sistematizados y revisados críticamente son "saberes situados". Por la perspectiva epistemológica en que nos ubicamos, no pretendemos ni la construcción de generalizaciones o leyes que serían inadecuadas, ni comparaciones entre instituciones o prácticas, que podrían generar juicios cuantitativos o cualitativos apresurados e

incorrectos. Por el contrario, entendemos que los conocimientos pedagógicos que van produciendo los distintos equipos de educadores-investigadores, requieren para su comprensión más acabada, la puesta en contexto de los espacios desde donde emergen.

Ajustándonos a esto, vamos aprendiendo que es pertinente, relevante y valioso para todos los participantes de estas acciones, que se produzca, a través de la modalidad de visitas pedagógicas, un acercamiento físico, material y cultural a éstos lugares. A los locales los beneficia la exposición, el "sentirse mirados" y, por ende, reconocidos. A los visitantes, les permite abrir sus visiones previas, muchas veces prejuiciosas o negadoras de la diversidad de lo social en sus manifestaciones.

b) Analizar estas realidades, desde la actitud de un caminante que despliega recorridos en la búsqueda de otros conocimientos, desencadena procesos mucho más democráticos de relación entre las personas. No todos los profesores tienen los recursos necesarios para desplazarse hacia los "templos del saber", generalmente urbanos. Y a los académicos, los puede enriquecer la posibilidad de salir hacia otros "mundos posibles".

A partir de estos supuestos, la REDINE organizó y concretó, en julio de 2011, la primera Expedición Pedagógica que se realizó en nuestro país. Allí se desarrolló un itinerario que permitió paradas reflexivas en distintas localidades, siguiendo los hitos de un posible camino de formación docente en la Provincia de Misiones, con sus peculiares características.

Aclaremos que, según nuestros registros, esta modalidad de trabajo fue iniciada por colegas de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia y de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en los años ochenta, en el marco de la construcción del Movimiento Pedagógico Colombiano. Entre nosotros, por los sentidos particulares que arrastran las palabras, vamos

aceptando y adoptando el nombre de "visitas" para reemplazar "expediciones".

Digamos también que, desde entonces, se ha ido consolidando esta forma de encuentro para el intercambio de saberes, con experiencias desarrolladas por otras redes de educadores en distintas provincias (Jujuy, Comahue, Santa Fe, Provincia de Buenos Aires).

Como dije antes, a la REDINE le cupo la organización, en su territorio, de Encuentros de Maestros que hacen Investigación desde sus Escuelas. Para ejemplificar, digamos que en la dinámica de desconcentración que se implementó en el 2019, la tarea se llevó a cabo, simultáneamente, en cuarenta establecimientos educacionales que se constituyeron como sedes en la Región Posadas, otros diez en la Región Montecarlo y otros diez en la Región Oberá.

2.4. La integración con otras redes y colectivos de docentes investigadores:

Al enterarnos de la realización de un Encuentro Iberoamericano de Maestro/as que hacen investigación desde sus escuelas y comunidades, pudimos viajar a Venezuela, en el año 2008, tres colegas de la REDINE, una de ellas becada por el INFD.

El impacto que generó conocer y participar de esas modalidades de trabajo pedagógico que se estaban desarrollando en América Latina fue tal, que no pudimos más que solicitar la incorporación de la REDINE al Colectivo Argentino que nucleaba a los educadores de nuestro país identificados con esa perspectiva.

A partir de allí, el accionar de la REDINE se entramó con el tejido nacional e internacional de esas instituciones. Es de destacar que en estas relaciones se preserva, de todas maneras, el funcionamiento autónomo e idiosincrático de cada red, en un contexto fecundo en el que la articulación, la circulación de

ideas y proyectos, el análisis crítico y, también nuevamente, la solidaridad como exigencia moral de los intercambios, son la base de sustentación de las prácticas colectivas.

3. La “autorización” como derecho

Entre las varias ideas que, como principios pedagógicos, sustentan nuestras prácticas de investigación educativa y trabajo en red destacaré, en esta ocasión, sólo una de ellas que me parece relevante.

Es la que nos permite considerar la enseñanza como invitación al pensamiento y la palabra.

A partir de reconocer, como educadores, nuestro derecho y nuestra posibilidad de asumirnos como investigadores, no podemos menos que hacernos cargo de una condición y un presupuesto insoslayable: solo habrá investigación y, más aún, investigación concientizadora y crítica, allí donde haya, antes, libertad de pensamiento.

El pensamiento, entonces, y el derecho a ejercerlo en plenitud, debe ser un horizonte y una conquista permanente.

Pero no podemos ser “pensadores” solo cuando investigamos. Deberíamos serlo cuando nos hacemos cargo, además, de una determinada concepción y prácticas de enseñanza.

Al respecto, nos desafían los aportes de otra docente-investigadora. Dice nuestra colega María Beatriz Greco (2013, p.68):

La enseñanza es una acción que incita al pensamiento, con lo que se abre, para un alumno y para un docente, una apropiación de la posibilidad de pensar. No es solo retomar lo ya pensado, es pensarlo de nuevo, aunque ya haya sido hecho mil veces; hacerse un lugar a uno mismo en ese mundo de signos particulares que es el conocimiento. Es por esto que la enseñanza incita, pero no conduce; es movilizadora, pero no asegura adquisiciones; se hace garante de posiciones, más no del logro de

ciertos saberes; es un gesto artístico que da a ver nuevas maneras de relacionarse, de sentir, de pensar, de hacer. Enseñar es dar nacimiento, es una acción creadora que no se agota en la repetición, sino en el hacer nacer nuevos conocimientos y pensamientos siempre nuevos.

Aquí se presentarán como antagónicas, seguramente, las infinitas nociones, socialmente construidas, que nos conducen a defendernos de este desafío. Palabras cargadas de tradición, de justificaciones, de autoridad devenida mandato.

Por eso, nos parece que la concepción de autoridad, también en las consagradas prácticas académicas debe ser interpelada. No podemos permitir que nos siga sojuzgando.

Aporta, en este tema, la autora antes citada:

Autoridad implica el poder (auto limitado) de causar procesos en otros; un poder que, lejos de asociarse con el mando y la obediencia, "funda", "aumenta", se "hace garante" de lo que está siendo o de lo que aún no es, de la fragilidad y de la provisoriedad. Más que una relación de dominación, la autoridad de quien enseña es relación de generatividad, de transformación, de interrupción de la desigualdad y la injusticia. Si tener autoridad pedagógica es ubicarse en ese punto de origen y de causa para promover, desde allí, condiciones que habiliten a otros a hablar, a pensar, a discernir, la enseñanza se convierte en el par conceptual necesario de esa autoridad emancipadora. (Greco, 2013, p. 70)

Atender estas inquietudes: ¿no nos conduce, inexorablemente, a deconstruir y resignificar, en el ámbito de la ciencia educativa crítica, las concepciones de investigación que, tradicionalmente, han impregnado nuestros saberes y nuestras acciones?

Aún a contra-corriente, ésta es nuestra búsqueda, en estos espacios alternativos de investigación educativa y trabajo en redes de educadores-investigadores.

Referencias bibliográficas

Carr, A. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Editorial Martínez Roca.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.

Greco, M. (2013). *Huellas de una Relación. La Autoridad de la Enseñanza y el Trabajo del Pensamiento*. En C. Rattero (comp.). *En La Escuela Inquieta*. Editorial Noveduc.

Rockwell; E. (1983). *La escuela: Un proceso de construcción teórica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Suárez, D. (2011). Presentación. Mesa redonda: "Lo pedagógico en las prácticas educativas". En F. Hillert, M. J. Ameijeiras y N. Graziano (compl.) *La mirada pedagógica para el siglo xxi: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. (pp. 107-112) Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Stenhouse, L. (1978). *La Investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata.