

Lourdes Morán

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Miriam Kap

Universidad Nacional de Mar del Plata

Cecilia Cerrotta

Universidad Nacional de Hurlingham

Guadalupe Álvarez

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Sebastián Perrupato

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas

Cecilia Palladino

Universidad Nacional de Hurlingham

Melina Fernández

Universidad Nacional de Hurlingham

Aceptado: noviembre 2022

Datos de los autores:

[\(Cf. pág. 34\)](#)

Universidades y territorios. Construcciones en tiempo de pandemia

Resumen *Las transformaciones suscitadas por el impacto de la pandemia por COVID19 siguen siendo motivo de estudio. Muchos cambios ya han ocurrido, otros siguen sucediendo y otros aparecerán en el futuro. El presente artículo recupera las acciones desarrolladas en relación con la formación docente por tres Universidades de la Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Hurlingham. El objetivo del trabajo se centra en compartir estas experiencias y mostrar diferentes acciones surgidas entre las universidades y las instituciones de proximidad para dar respuesta a las necesidades educativas del momento. Los supuestos teóricos que subyacen en los relatos constituyen un enfoque compartido. Concebimos una perspectiva acerca de la vinculación como entramado único y distintivo de cada universidad con las instituciones del territorio (Mato, 2009, 2013). Abordamos la comprensión de las experiencias desde la complejidad de los escenarios educativos (Achilli, 2010; Morin 1999; Morin et al., 2003). Sostenemos un posicionamiento acerca de la inclusión tecnológica genuina, progresiva y simultánea con el abordaje de otras realidades (Burbules y Callister, 2006; Maggio, 2018). Los relatos describen acciones implementadas y derivaciones actuales. Se concluye con dimensiones para reflexionar sobre lo ocurrido y proyectar líneas de trabajo. En las descripciones se muestran aspectos vivos que deben comprenderse desde un entramado singular. Las categorías teóricas no resultan suficientes para abarcar lo inesperado de la situación vivida; en estas coyunturas el trabajo colaborativo, el diálogo entre actores, la observación y la reflexión sobre la práctica resultan acciones esenciales.*

Palabras Clave: formación de docentes, práctica pedagógica, universidad, articulación educativa, instituciones de enseñanza, tiempo de pandemia

Universities and territories. Constructions in pandemic times

Abstract: *The transformations caused by the COVID19 pandemic continue to be studied. Many changes have occurred, others are occurring, and others will appear in the future. This article recovers actions developed for teacher training by three Universities of the Province of Buenos Aires: National University of General Sarmiento, National University of Mar del Plata and National University of Hurlingham. The objective of the work focuses on sharing these experiences and showing different actions to respond to the educational needs of the moment between universities and local institutions. The theoretical assumptions underlying the stories constitute a shared approach. We conceive a perspective about the relationship of each university with the institutions of the territory as unique and distinctive (Mato, 2009, 2013). We address the understanding of experiences from the complexity of educational contexts (Achilli, 2010; Morin 1999; Morin et al., 2003). We maintain a position on genuine technological inclusion, progressively and simultaneously with the approach of other realities (Burbules & Callister, 2006; Maggio, 2018). The experiences describe implemented actions and present and future referrals. The paper concludes with dimensions to reflect on what happened and project lines of work. The descriptions show living aspects that must be understood from a singular framework. Theoretical categories are not enough to cover the unexpected of the situation experienced. In these situations, collaborative work, dialogue between actors, observation and reflection on practice are essential actions.*

Keywords: *teacher training, teaching practice, university institutes, educational articulation, educational institutions, time of the pandemic*

Introducción

Las condiciones surgidas por el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) declarado en 2020 generó la abrupta e inesperada suspensión de las actividades educativas en todo el país. Desde ese momento, las instituciones educativas debieron repensar, ajustar y reprogramar sus prácticas en un tiempo muy breve para dar continuidad a la actividad pedagógica desde el nivel inicial hasta el superior.

En este contexto tan excepcional, la respuesta del sistema universitario al desafío que representó la pandemia tuvo diferentes líneas de acción que abarcaron áreas académicas, científicas, administrativo-financieras, institucionales, normativas, laborales, entre otras. En articulación con la actividad formativa y desde su misión de responder de modo colectivo con el resto de las instituciones del sistema educativo a las necesidades de las comunidades, gran parte de las universidades de Argentina impulsaron, participaron y sostuvieron propuestas formativas dirigidas a docentes. Estas experiencias surgidas desde diferentes sectores y motivadas por diversos actores de la comunidad educativa requieren ser exploradas, analizadas y comprendidas como situaciones complejas en las que se expresa el entramado de las múltiples dimensiones que las conforman.

Con el objetivo de recuperar y poner en diálogo esas experiencias, desde la Red.TE.ar (Red que agrupa las cátedras de tecnología educativa de la Argentina) propusimos intercambiar propuestas y acciones de tres Universidades Nacionales de la Provincia de Buenos Aires –Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Hurlingham–, en relación con la formación de docentes de instituciones del territorio. Con la intencionalidad de introducirse en las experiencias de cada universidad, se compartieron las acciones desplegadas por las tres universidades y se plantearon diversos interrogantes que permitieron profundizar en los aspectos distintivos de las acciones realizadas. De este modo, compartimos situaciones institucionales y acciones desarrolladas previas a la pandemia, relaciones de la universidad con las instituciones de la zona, principales tensiones, problemáticas y desafíos surgidos durante las acciones implementadas, las intervenciones llevadas a cabo y las derivaciones actuales de dichas experiencias.

Subyacen a los tres relatos marcos y enfoques teóricos comunes que nos permitieron profundizar las experiencias compartidas. Sistematizamos aquí algunos de ellos.

En primer lugar, coincidimos en reconocer la relevancia de las iniciativas desarrolladas por cada universidad con y desde las instituciones y organizaciones de la comunidad en la cual están insertas. El diálogo interinstitucional que se desarrolla entre ellas, en el territorio, fortalece las relaciones y enriquece la posibilidad de dar respuestas conjuntas

a la eventualidad. La vinculación entre instituciones recupera los sentidos del diálogo, de la reciprocidad, de la construcción conjunta de sentidos y significados (Mato, 2009, 2013). Como docentes, la vida comunitaria nos entrelaza. Habitamos y transitamos diferentes contextos y construimos a partir de ellos formas de imaginar, implementar, crear y recrear nuestras prácticas. Sostenemos la convicción de promover espacios de reflexión conjunta que permitan compartir experiencias de la docencia y pensar juntos modos de dar respuesta a los contextos emergentes, que conserven la singularidad de las situaciones en las que surgen.

Un segundo marco que compartimos se centra en concebir que revisar las acciones realizadas por los docentes supone introducirse en los cotidianos sociales en los que transcurre la vida del estudiantado y el lugar del trabajo docente. Desde esta perspectiva, trabajar en forma conjunta con docentes de las escuelas supone entender que la práctica se realiza en torno a determinados presupuestos, en el contexto de determinadas políticas socioeducativas. En este sentido, se trata de un ámbito que se construye cotidianamente en relación con otros “en procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos” (Achilli, 2010, p.38). Compartir las experiencias supone abordar la comprensión de lo que sucede desde la complejidad de los escenarios educativos. Al analizar los problemas de la práctica y pensar en acciones conjuntas, es fundamental incluir la dimensión de las condiciones que dan forma, facilitan u obstaculizan dichas prácticas. “El lugar, el modo y las condiciones donde se inscriben esos problemas no implican solo el reconocimiento del punto de partida, sino que constituyen el ámbito que da significación a las prácticas” (Litwin, 1997, p.17).

Finalmente, compartimos la perspectiva de que la presencia de las tecnologías contemporáneas en las mediaciones pedagógicas no garantiza *per se* una buena práctica de enseñanza y tampoco aprendizajes profundos y perdurables. Su inclusión debe pensarse en el marco de las intencionalidades pedagógicas (Burbules y Callister, 2006) y de inclusión tecnológica genuina, progresiva y simultánea con el abordaje de otras realidades a las que la educación debe hacerle frente (Maggio, 2018) La tecnología es de este modo, en conceptos más amplios, un entorno, un nuevo *agenciamiento* (Deleuze y

Guattari, 1975; Heredia, 2014; Kap, 2021), una forma de articular el conjunto de relaciones y dar cuenta de un proceso que genera nuevas vinculaciones entre subjetividades, situaciones y tecnologías.

El enfoque teórico compartido que hemos presentado nos permitió dialogar, debatir, profundizar y comprender las experiencias desarrolladas desde un lenguaje común. En los encuentros que mantuvimos para profundizar en el análisis, buscamos introducirnos en las experiencias de cada universidad sin perder el sentido de las particularidades desde la complejidad de las vivencias de cada comunidad. Con el objetivo de mostrar la singularidad de los desarrollos, se comparten a continuación los tres relatos construidos por los propios docentes e investigadores involucrados, que dan cuenta de las tramas de las acciones de la universidad en relación con la formación de docentes de las instituciones del territorio.

Acompañar la transformación en y desde la Práctica Reflexiva. La experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Tras la inesperada situación a la cual nos enfrentó la pandemia en 2020, el campo de la tecnología educativa afronta nuevos desafíos. El aislamiento social, preventivo y obligatorio supuso, entre otras medidas, que el profesorado y el estudiantado de todos los niveles educativos desarrollaran los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera remota. Así, esta situación ha vuelto evidente la necesidad de reflexionar sobre la compleja relación entre lo educativo y lo tecnológico, así como de acompañar al colectivo docente en el diseño e implementación de sus prácticas. El acompañamiento es una iniciativa que ya se implementaba en la Universidad Nacional de General Sarmiento desde diferentes espacios y propuestas de actividades. Sin embargo, al inicio de la cursada del ciclo 2020 es en la cátedra de Tecnología Educativa (TE) donde surge la inquietud con mayor intensidad por trabajar con docentes la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia.

La asignatura de TE es una de las últimas materias de la Licenciatura en Educación, carrera de cinco años que forma parte de la oferta formativa de grado del Instituto del

Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se trata de una asignatura semestral, con una carga horaria de 64 horas que se distribuyen semanalmente en bloques de 4 horas. En esta materia se propone un primer acercamiento o introducción al campo de convergencia entre las tecnologías, particularmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y la educación. La mayor parte de los 10-20 estudiantes que en general cursan esta asignatura suelen ser maestros o profesores en ejercicio, en algunos casos con cargos de gestión o dirección de instituciones aledañas a la Universidad.

En este sentido, a comienzos de la cursada en agosto de 2020, cuando ya habían transcurrido casi seis meses de confinamiento, los estudiantes, interpelados por su actividad docente, manifestaron su preocupación por compartir en encuentros de reflexión lo sucedido en pandemia y analizar el alcance y las limitaciones de las tecnologías en este contexto.

Así, a lo largo de toda la cursada, se buscó acompañar la inquietud de docentes en ejercicio que cursaban TE. La estrategia asumida para este acompañamiento, tuvo dos dimensiones. Por una parte, en la modalidad de trabajo de la asignatura se incluyeron espacios de diálogo en torno a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes, se plantearon intercambios, reformulaciones y posibles proyecciones. A partir de esta perspectiva, se buscó recuperar las particularidades de la enseñanza, poner de manifiesto dimensiones centrales de la práctica desde el contexto (Chaiklin y Lave, 2001) y volver la mirada para encontrar lo inédito, lo diferente de cada situación educativa y reflexionar sobre ello para avanzar en una visión compartida. Visión compartida que no supone acoplar o superponer miradas, sino construir a partir de cada experiencia una nueva trama de relaciones y avanzar en la comprensión de cada hecho educativo desde su propia impronta (Nicastro y Andreozzi, 2003; Lucarelli, 2008). Por otra parte, se adecuó la asignatura de TE a través de la incorporación de otros contenidos, la ampliación bibliográfica y el rediseño de diferentes actividades. En este sentido, en la Unidad 2 de la materia, que introduce la reflexión sobre las tecnologías en contextos educativos, se suelen presentar las diferentes modalidades de enseñanza con TIC. En

2020, además, se repensaron estas modalidades en el marco de la pandemia considerando bibliografía de referencia. También, durante el desarrollo de las unidades 3, 4 y 5 del programa, en las cuales usualmente se busca reflexionar sobre los recursos digitales, el rol del docente y el estudiante, y el diseño de secuencias didácticas y las dimensiones implicadas respectivamente, se consideraron estos contenidos en virtud también de lo sucedido en el confinamiento.

En forma simultánea al dictado de la asignatura, se desarrollan desde 2019 encuentros de Tecnología Educativa con la finalidad de constituir un espacio institucional de reflexión para comprender mejor los modos en que los docentes en la cotidianeidad de su trabajo afrontan los desafíos de la integración de las tecnologías en la enseñanza. Estos encuentros han sido diseñados e impulsados por Guadalupe Álvarez, responsable de TE; Alejo González López Ledesma, becario de la UNGS vinculado con la asignatura; y Verónica Gómez, adscripta en 2020. Es fundamental comprender los supuestos, alineados con el marco conceptual y metodológico del TE, a partir de los cuales se propone este tipo de encuentros.

Asumimos que el ingreso de las tecnologías digitales en el aula forma parte de los problemas que hacen a la cotidianeidad de la cultura escolar y del trabajo docente. Estas tecnologías ingresan desde abajo (Dussel, 2011) y también desde arriba, a partir de decisiones institucionales o políticas educativas nacionales e internacionales, y lineamientos de organismos internacionales (Lugo e Ithurburu, 2019). A su vez, las tecnologías son objeto de prácticas culturales, por lo cual interpelan necesariamente los saberes que ponemos en juego en las aulas (Maggio, 2012; González López Ledesma, 2015).

También suponemos que las reformas educativas en las últimas décadas han sido producidas desde ámbitos políticos o académicos que en ocasiones no consideran la cotidianeidad de la escuela y las prácticas que allí se desarrollan, ni tampoco los problemas que emergen en el trabajo de los docentes. Las propuestas no suelen tomar los saberes de los docentes como insumo fundamental para, con base en ellos, pensar orientaciones sobre el sentido de la integración de tecnologías digitales.

Desde estos supuestos, en el encuentro académico que se había realizado en 2019 de manera presencial, se invitó a dos profesores de la Región Educativa IX de la Provincia de Buenos Aires (región que incluye los distritos José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel) a que nos contaran sus experiencias de integración de tecnologías digitales en la enseñanza.

En 2020 se propuso explorar la enseñanza de las disciplinas durante la pandemia. De esta manera, en el segundo encuentro se invitó a docentes de diferentes disciplinas y niveles educativos a relatar sus experiencias a lo largo del aislamiento obligatorio. Algunos de estos docentes eran estudiantes o graduados de TE o conocidos de ellos. Los docentes grabaron sus testimonios y los videos del encuentro fueron subidos a un canal de YouTube. Luego, se invitó a los estudiantes a que vieran los videos y comentaran durante una semana. También, se convocó a especialistas en educación y tecnologías para que dialogaran con los estudiantes.

Las actividades de este encuentro se compartieron, al igual que las del año previo, con el grupo de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Esta asignatura semestral corresponde al cuarto año del Profesorado Universitario en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. La materia, que habitualmente se dicta de manera presencial, se divide en tres bloques: I. Enseñanza de la Lengua, II. Enseñanza de la Literatura y III. Enseñanza de la Lengua y la Literatura mediada por tecnologías digitales e interactivas.

El Segundo Encuentro tuvo lugar en el marco del bloque III, en el que se propone que los estudiantes comprendan las características de las tecnologías digitales y las prácticas y productos culturales que generan, y que evalúen su incidencia en el ámbito educativo, en general, y en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en particular. En este grupo, se busca que puedan establecer articulaciones significativas entre el saber disciplinar, el saber didáctico y las características de las tecnologías digitales y la cultura digital. A diferencia del grupo de TE, los estudiantes de la asignatura en los últimos años han sido casi 50 y la mayor parte no ha desempeñado actividad docente al momento de la cursada, con lo cual la pandemia los impactó más desde el rol de estudiantes que el de docentes. Sin embargo, los cursantes de esta asignatura el siguiente año suelen realizar las

prácticas docentes, por lo que una experiencia de inmersión en el campo como la propuesta resulta significativa. Además, en el bloque III se incorporaron aportes de las experiencias compartidas con los docentes de TE y se reformularon también diferentes elementos de la propuesta de enseñanza.

Esta respuesta desde una asignatura a necesidades que surgieron en estudiantes en ejercicio de la docencia y en la proyección del trabajo a otra asignatura de futuros docentes generó algunas tensiones y desafíos. Por un lado, destacamos la problemática de construir una mirada que permita reconocer posibilidades y limitaciones de la integración de las tecnologías en los campos disciplinares. Entendemos que se trata de un punto de vista poco profundizado y que requiere un trabajo de reflexión específico sobre diferentes dimensiones de las prácticas de enseñanza de las disciplinas específicas. Por otro lado, ha sido desafiante convocar en una misma actividad a estudiantes que se encuentran en carreras distintas y tienen trayectorias formativas laborales diversas.

En función de los aportes de los estudiantes de la asignatura de TE y dado el enriquecimiento que significaba para los grupos el intercambio y la reflexión con otros compañeros sobre las propuestas de enseñanza en las diferentes asignaturas, se comenzó a pensar en una instancia formativa que integrara espacios de reflexión sobre la tarea docente antes, durante y después de la pandemia. Además, se proyectó la posibilidad de favorecer el desarrollo de prácticas de enseñanza en las cuales se incorporara tecnología en función de su valor en los campos disciplinares específicos y de su sentido cultural en la vida estudiantil.

Al respecto, en diálogo con el decanato del Instituto del Desarrollo Humano, responsable de las actividades de formación de pregrado, grado y posgrado, que buscaba ampliar espacios a través de los cuales la universidad articulara con instituciones y organismos cercanos a la universidad, se inició la organización de una Diplomatura, que propuso brindar formación a docentes en ejercicio desde encuadres teóricos, metodológicos y tecnológicos provenientes, entre otros campos, de la Tecnología Educativa, la Didáctica y las Didácticas específicas, así como favorecer la posibilidad de generar redes de docentes y proyectos en colaboración. El desarrollo de la Diplomatura como propuesta

formativa se orientó a captar al conjunto de docentes de nivel secundario y del último ciclo de nivel primario de establecimientos educativos de la Región Educativa IX de la Provincia de Buenos Aires (inicialmente, partidos de San Miguel y Malvinas Argentinas). Es importante destacar que en la definición de los posibles destinatarios se priorizó la propuesta de convocar a equipos de docentes. Esta decisión se vincula con el objetivo de favorecer el desarrollo de proyectos institucionales de incorporación de tecnologías en la enseñanza, más allá de las incorporaciones individuales que puedan generar, sostener e implementar los docentes en sus propias prácticas.

Es fundamental poner de relieve que en la propuesta de la Diplomatura los entornos digitales cumplen una funcionalidad doble. Por un lado, representan espacios para llevar a cabo la formación de los estudiantes en la virtualidad y permiten compartir recursos, incluidos materiales didácticos (verbales, multimediales, hipertextuales e interactivos), así como desarrollar actividades asincrónicas y sincrónicas. Por otro lado, el entorno tecnológico resulta en sí mismo formativo en tanto se busca que la propia participación en una experiencia con integración de TIC favorezca la comprensión de los conceptos y perspectivas que se desarrollan en la Diplomatura. Más allá de la especificidad didáctica de los diferentes módulos, el entorno digital se articula con coherencia comunicativa, tecnológica y pedagógica. La primera implementación de la Diplomatura ya se encuentra en marcha y abarca principalmente, como se señalara, dos distritos (San Miguel y Malvinas Argentinas). Ha sido incluida en el proyecto “Enseñanza con tecnologías digitales: programa para el desarrollo de propuestas y formación docente para instituciones educativas primarias y secundarias de la Región Educativa IX de la Provincia de Buenos Aires”, presentado a la Convocatoria de “Proyectos Innovadores para fortalecer la educación y el trabajo”, organizada por el Consejo Económico y Social (CES) y financiado por el Préstamo BID 5084/OC-AR. La presentación realizada fue preseleccionada y se trabaja en la presentación definitiva.

En cuanto a las proyecciones creemos que la Diplomatura es un espacio de diálogo que se instaló y que va a permitir generar vínculos con las instituciones de la zona, principalmente a través de sus miembros. Construir lazos, trabajar en colaboración y

desarrollar líneas de acción conjuntas son las iniciativas que surgieron y se consolidan hacia el futuro. Asimismo, dado que el Instituto de Desarrollo Humano acompaña la Diplomatura tanto como responsable de las actividades de formación como de las actividades de investigación, proyectamos impulsar, acompañar y orientar el desarrollo de actividades de investigación que surjan desde las experiencias de los docentes y en el marco de las instituciones con las cuales dialogamos. De este modo, la investigación permitirá profundizar en los sentidos y significados que les otorgan los actores involucrados a los hechos educativos, construir conocimiento en un área de suma relevancia en la actualidad y encontrar articulaciones entre saberes construidos en el campo de lo educativo a partir de las realidades concretas.

Experiencias Emergentes en Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Cuando en marzo de 2020 se decretaba el Aislamiento social Preventivo y Obligatorio las universidades, como el resto de las instituciones educativas, debieron repensarse en todas sus dimensiones. Un significativo grupo de docentes universitarios sostuvimos las actividades de docencia, investigación y extensión desde diferentes ámbitos, resignificando nuestras prácticas de tal modo que pudiéramos habitar y comprender el mundo que emergía en pandemia. Un mundo para el que parecíamos no estar preparados y en el que, sin embargo, pudimos crear conocimiento, poner el cuerpo, transitar territorios conocidos y desconocidos y, en algún sentido, *desterritorializarnos* (Deleuze y Guattari, 1994).

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, se llevaron adelante propuestas originales y significativas en las distintas unidades académicas que dieron cuenta de heterogéneos modos de comunicación, de conectividad, de acompañamiento, de propuestas colectivas y situadas. Para este artículo, recuperaremos, en particular, las experiencias de extensión en distintos territorios, realizada en el marco de la cátedra de Didáctica General donde se instala el Grupo de Extensión en Innovación Educativa y sus proyectos dedicados,

entre otras acciones, al acompañamiento y formación docente en sus propios espacios de intervención pedagógica y didáctica.

La pregunta que se hizo presente frente al aislamiento fue: ¿Cómo dar continuidad a los proyectos en terreno que veníamos desarrollando desde hacía años en diferentes escuelas de Mar del Plata a pesar del distanciamiento, la eventual falta de conectividad, la alternancia *online-offline*, las nuevas problemáticas y los modos de interacción que se desplazaban hacia la “dimensión conectiva en la que las operaciones lingüísticas son mediadas por máquinas informáticas y, por lo tanto, responden a formatos digitales”? (Berardi, 2020, p.33).

Esta pregunta asumió, en el devenir de las experiencias y los rediseños que fuimos imaginando, un carácter fundacional que comprometió a los diferentes colectivos con los que veníamos trabajando en un espacio de creación imprevisible, desafiante y, por supuesto, fascinante.

La vinculación con la Cátedra de Didáctica General de la UNMdP y las reflexiones que surgen de su seminario interno “Debates interdisciplinarios de la Didáctica” (que tiene continuidad desde 2017), sirvieron de impulso para pensar las prácticas educativas en diferentes escuelas secundarias del Partido de General Pueyrredón, con el propósito de rediseñar junto a los docentes de las escuelas, de modo situado y colaborativo, las prácticas de enseñanza que llevaban adelante, recuperando aquellas que resulten relevantes para la comunidad educativa y proponiendo espacios de formación y diálogo que permitieran incorporar, de modo crítico y dinámico, las creaciones y posibilidades de producción que el mundo digital estaba desplegando, con un horizonte de transformación y motor de nuevos modos de ver la enseñanza y, concomitantemente, el aprendizaje en contextos y escenarios desconocidos.

En este contexto, y comprendiendo las diversidades institucionales, articulamos una propuesta con instituciones de gestión estatal y privada que, además, se encontraban en contextos diferentes. Trabajamos en instituciones con diferentes realidades en las que se presentan heterogéneas configuraciones didácticas (Litwin, 1997) y acompañamos –en

un diálogo horizontal en el que fluyen la reflexión, el conocimiento del aula, los aportes de una didáctica transmedia (Kap, 2020) y las acciones recíprocas– a los docentes en la construcción de nuevas experiencias de enseñanza que permitieran a la vez brindar continuidad pedagógica, dar cuenta de las diferentes realidades y transformar la escuela secundaria.

En un presente continuo

El trabajo que llevamos adelante en las escuelas y con los docentes consiste en diferentes instancias que se desarrollan a lo largo de un ciclo lectivo.

En primer lugar, un acercamiento a las escuelas por parte de docentes de la cátedra de Didáctica General, extensionistas, investigadoras y estudiantes. Un equipo involucrado en llevar adelante y generar acciones en relación con la formación de docentes en el territorio, así como de acompañar a las diferentes instituciones educativas en cambios profundos en sus prácticas de enseñanza. El objetivo de esta primera etapa es tomar contacto con las configuraciones didácticas disciplinares del campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, por medio de un registro etnográfico. Aun en los casos en los que la escuela renovó su participación en el proyecto –que comenzó durante la presencialidad previa a la pandemia– esta instancia se repite dado que, al interior de las instituciones educativas, existen variaciones de docentes y estudiantes.

En segundo término, se trabaja con el análisis y la descripción de aquellas prácticas de enseñanza que resulten originales, experienciales, innovadoras y situadas (Dewey, 2010; Díaz Barriga, 2003; Lave y Wenger, 1991; Lucarelli, 2004; Randi y Corno, 2000) a fin de darlas a conocer en la comunidad de pares y comprender sus potencialidades. Para ello, a la descripción de las observaciones, se incorpora un proceso interpretativo, un análisis a la luz del marco teórico sobre el tema que permita una articulación entre la teoría y la práctica que nutra de sentido las propuestas pedagógicas, a la vez que posibilite recrearlas y acordar líneas de intervención para construir alternativas didácticas. Este trabajo es siempre una construcción colaborativa entre los diferentes actores

institucionales que discuten y abordan los casos en reuniones periódicas en las que se comparten experiencias y se crean propuestas alternativas.

En el siguiente momento, se trabaja en forma conjunta con directivos y docentes de las escuelas en la propuesta áulica. El propósito es la puesta en práctica y el desarrollo de propuestas innovadoras que fortalezcan, a la vez, la formación de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas secundarias, al tiempo que permitan la construcción colectiva de conocimiento.

Durante el período de pandemia se trabajó en dos planos: por un lado, encuentros sistemáticos a través de la plataforma zoom para la formación docente, donde desarrollamos aspectos sobre planificación, elaboración de materiales y evaluación, entre otros temas que asumieron el formato de capacitación docente y, por otro lado, el acompañamiento a los docentes en propuestas con fuertes mediaciones tecnológicas que involucraran dispositivos de uso habitual entre los estudiantes, plataformas institucionales o de uso gratuito, aplicaciones para el trabajo colaborativo y elaboración de materiales y actividades sincrónicas y asincrónicas.

El proyecto con estas características se renueva año a año sumando nuevas escuelas y Centros de Extensión Universitaria que nos invitaron a ampliar la mirada y concentrarnos en las fronteras porosas de la escuela que abren un vínculo comunitario con el barrio y con la comunidad de padres. En este sentido, la propuesta tejió redes y permitió comprender y apoyar nuevas disposiciones y estrategias de enseñanza más allá de lo que pasa exclusivamente en el aula.

Nuevas tensiones, otras preguntas

Durante la presencialidad, recorríamos escuelas preocupadas por el rediseño de sus prácticas de enseñanza que permitieran llegar a todos los estudiantes, instituciones problematizadas –en muchísimas ocasiones– por la falta de calefacción, la violencia en el barrio que entra en la escuela, los robos, la falta de recursos y la imposibilidad de generar canales de motivación que generen interés en los alumnos y, sobre todo, despierten el deseo de aprender (Meirieu, 2016).

Nuevas tensiones se hicieron visibles cuando, en marzo de 2020, la pandemia nos obligó a redefinir la forma en las que habitábamos las aulas. Debimos, entonces, encontrarnos en espacios inusuales con los docentes para redefinir las formas de “habitar” las aulas, otorgando un nuevo sentido a la presencia. Transformábamos cada encuentro en una forma de anidar nuevas presencias. Encuentros en el territorio abierto de lo escolar pero ya no “en” la escuela física, sino haciendo escuela en cada *zoom*, cada *meet*, cada diseño de formación que reverberase en las aulas que comenzaban a concebirse más allá de la arquitectura tradicional.

En medio de estas tensiones, donde se conjugaron las preguntas sobre el barrio, las posibilidades reales de los estudiantes para acceder a los contenidos o la angustia por la conectividad, fuimos creando, colectivamente, un nuevo sentido a esto que hacíamos. Se abrieron nuevos espacios a través de diálogos y prácticas que permitieron reconocer y reconocernos como parte integrante de puentes que se tienden entre los miembros de la escuela, sus problemáticas contextualizadas, el conocimiento y las nuevas/otras maneras de enseñar y aprender en un mundo. Así, habitar la enseñanza es nutrirla de sentidos comunes (en común), recorrer los nuevos territorios que se abren ante otros interrogantes e inquietudes, recuperar la creencia de que es posible trazar –incluso en un mundo completamente digital (Baricco, 2019)– espacios de enseñanza como co-creaciones complejas “que requieren una búsqueda constante, saberes y reconstrucciones sucesivas. [así como] de la participación activa y crítica en fenómenos culturales contemporáneos” (Maggio, 2018, p. 66).

Habitar este nuevo contexto de pandemia nos obligó a repensar los requerimientos de la formación docente y de la escuela, así como construir una propuesta que se hiciera eco de estas necesidades a fin de poder dar cuenta de la complejidad de las tramas pedagógicas en tiempos donde la consideración a la conectividad estaba en el centro de las preocupaciones docentes y estudiantiles.

A partir de la experiencia del trabajo en años anteriores, las nuevas preguntas y los novedosos escenarios donde transcurrían las clases en las escuelas, comenzamos con un trabajo junto a los directivos para pensar conjuntamente cuáles eran las necesidades y

las urgencias de la escuela, qué otras formas de acompañamiento requerían los docentes, qué acciones o propuestas serían necesarias desde Didáctica General y los proyectos. La preocupación de directivos y docentes nos llevó también a redireccionar la mirada y poner el foco en los alumnos. ¿Qué le pasaba al estudiante en este contexto? ¿Cuáles eran sus intereses, sentimientos, motivaciones?

Nuestras intervenciones en distintos contextos

A partir de ahí surgió la necesidad de generar talleres o espacios de reflexión junto a docentes en torno a diferentes temáticas. Se generaron encuentros mediante diferentes plataformas (Zoom, Meet, etc.) con docentes de las escuelas vinculadas que se abrieron a otros en la medida de las posibilidades. En ellos se abordaron problemáticas fuertemente atravesadas por la pandemia: Evaluación en tiempo de distanciamiento, Estrategias de enseñanza y virtualidad, Formas de pensar la clase en pandemia, Proyectos colaborativos y Planificación. Todas ellas, con un significativo número de participantes, abrieron diálogos y permitieron reconocernos integrantes de una escuela no presencial que no había dejado de lado su función principal: educar.

Además de las instituciones con las que veníamos trabajando, durante el primer año de la pandemia se sumó al proyecto el Centro de Enseñanza Secundaria (CENS 470) que desarrolla sus actividades en contexto de encierro. Junto a los docentes desarrollamos encuentros virtuales, distribuidos a lo largo del año. En los encuentros, se fueron generando propuestas para reflexionar sobre las prácticas docentes en distintos contextos enmarcadas en las posibilidades que generaban las situaciones de aislamiento preventivo en el marco de COVID-19. Teniendo en cuenta la alternancia de momentos, tiempos, entornos donde se desarrollaban las clases, los docentes diseñaron propuestas integrales e interdisciplinarias de materiales y recursos, entre los que se encontraron módulos digitalizados que –eventualmente y si era absolutamente necesario– se imprimían para que pudiesen ser retirados por los estudiantes, podcast, grabaciones de clases interactivas y momentos sincrónicos de encuentros a través de videollamadas utilizando el Whatsapp, Discord o Telegram.

Trabajamos en la construcción de itinerarios abiertos de encuentros con docentes de todo el país, en los que se discutía y articulaban nuevas prácticas de enseñanza que contribuyeran a generar el pensamiento crítico. Desde este lugar, se dictaron cinco talleres a lo largo de un año en los que se trabajó con los docentes generando nuevas propuestas que pudieran llevar adelante, nuevas formas de habitar el aula. Esta experiencia nos permitió soñar nuevas alternativas y crear para este 2022 un proyecto propio con vinculación en la escuela penitenciaria.

La preocupación en relación con los estudiantes se volcó casi inmediatamente a quienes transitaban el último año de la escuela y debían empezar la universidad. Estudiantes a los que, además, se les suspendían todas las actividades propias del último año: UPD (Último Primer Día), Viaje de egresados, Colación, etc. Generamos entonces espacios de encuentro y diálogo con alumnos de todas las escuelas vinculadas. En estos encuentros se conversó sobre los espacios para seguir estudiando en la universidad, pero también – y fundamentalmente–, se abordó la problemática de la pandemia y lo que esto había generado en ellos. Como parte de las acciones llevadas a cabo junto a estudiantes, en el marco de los proyectos de Didáctica General, se realizaron piezas audiovisuales que dieron cuenta del testimonio y de la experiencia de virtualización de la escuela secundaria que fue complementada con la voz de docentes y directivos.

La experiencia nos llevó por rumbos no pensados, formas de habitar la escuela que nos sorprendieron con la pandemia. En este contexto, las nuevas tecnologías abrieron la posibilidad de generar formas de enseñanza inéditas que nos obligaron a pensar el aula más allá de las cuatro paredes del edificio. La pandemia fue, en este sentido, una oportunidad para abrir los ojos y descubrir que otras formas de enseñanza son posibles. Alternativas didácticas que nos obligan a repensarnos como docentes, enseñantes en diversos contextos que nos invitan a apropiarnos de espacios, tiempos y agrupamientos con culturas escolares heterogéneas.

Aula Abierta Escuelas. Universidad Nacional de Hurlingham

El mes de marzo de 2020 implicó, para nuestro país, el establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y la consecuente suspensión de clases presenciales en todo el territorio nacional.

23

La pandemia alteró los escenarios: el confinamiento borró el afuera, la calle, el edificio escolar, la plaza, el barrio, la esquina. El espacio de lo público, el del compartir, el que se habita con otros quedó confinado a las paredes y las pantallas. Paredes de hogares muy distintos, con condiciones y recursos que hicieron más o menos difícil atravesar el confinamiento. Pantallas que no en todos los casos se conectaban a internet, ni lo hacían con la misma calidad ni frecuencia. La pandemia atravesó nuestras vidas, en tiempos de profunda incertidumbre y angustia.

En medio de esta situación, la Universidad asumió la decisión de sostener la esencialidad de la educación. Decisión que se plasmó en un intenso trabajo por generar las condiciones institucionales, materiales, tecnológicas y humanas necesarias que permitieran seguir enseñando en la virtualidad.

Paralelamente al trabajo que se realizó para hacer posible la continuidad pedagógica, se tomó la decisión de continuar y profundizar el trabajo de articulación que se venía desarrollando, desde los inicios de la Universidad, con el sistema educativo. Desde 2018, la Universidad y las escuelas secundarias venían trabajando en la incorporación de un campus virtual para todas las escuelas de Hurlingham que lo deseen, con la premisa de explorar las posibilidades de los entornos para expandir los tiempos y espacios de la clase. Esta línea de acción, hasta entonces incipiente, se convirtió en el pilar fundamental de Aula Abierta Escuelas, un proyecto que ofreció entornos virtuales y un servicio de videoconferencias de uso de datos libres para que directivos, estudiantes y docentes de todos los niveles del sistema, pudieran encontrarse y posibilitar la continuidad pedagógica, a partir –y a pesar– de la suspensión de las clases presenciales.

El proyecto Aula Abierta-Escuelas estuvo destinado a los aproximadamente 27.000 estudiantes de Hurlingham de las escuelas de gestión estatal, de todos los niveles. Se han

puesto a disposición de la comunidad educativa 1.115 aulas virtuales (214, para nivel inicial; 471, para primaria y 430, para secundaria), registrando un total de 2.086 docentes, referentes y directivos (430 de inicial, 756 de primaria y 900 de secundaria). En la experiencia subjetiva de la comunidad educativa, esas cifras se tradujeron en la posibilidad de que cada escuela contara con un entorno virtual-clase, donde construyeron sus propuestas pedagógicas para seguir enseñando y aprendiendo.

El siguiente apartado narra esta experiencia, poniendo en foco las decisiones institucionales y de gestión que se tomaron para hacerla posible.

Origen de la experiencia

Aula Abierta se explica a partir de las huellas y marcas de origen de la UNAHUR. Esta universidad, creada en 2015, emplazada en el segundo cordón del conurbano bonaerense, surge de la vocación de construir una Universidad *de* –y no simplemente *en*– Hurlingham. En ese sentido, desde sus primeros años de vida, la UNAHUR ha trabajado en la promoción de actividades académicas y de extensión entre la comunidad educativa de nivel secundario.

Un campus para mi escuela fue el germen de “Aula Abierta Escuelas”. A fines de abril de 2020 surge la idea de expandir las aulas para todo el sistema educativo de Hurlingham por la convergencia de tres situaciones: 1°) la continuidad pedagógica que sostenían las escuelas que ya habían desarrollado sus aulas en el campus. El resto de las escuelas secundarias solicitaron sumarse rápidamente al proyecto “Un campus para mi escuela”. 2°) la experiencia de tres años de trabajo articulado con la Inspectora Distrital e Inspectores del Nivel Secundario. 3°) el acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Nación, el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) y las empresas de telefonía para la liberación del uso de datos en los sitios web de las universidades y los portales educativos del Ministerio Nacional y las jurisdicciones.

Es así que el 21 de mayo de 2020 se firmó un convenio con el Municipio de Hurlingham, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y la

Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación para darle un marco a la propuesta.

Aula Abierta Escuelas, una política institucional de vinculación con el sistema

A partir de la firma del convenio, la Secretaría Académica amplió el equipo de trabajo convocando a las docentes a cargo de los espacios curriculares vinculados con la tecnología educativa. También se sumaron graduadas de la Licenciatura en Educación con experiencia en cada nivel del sistema educativo y un responsable de TI. De esta manera, quedó conformado un equipo de trabajo a cargo del diseño, gestión e implementación de la propuesta, que involucró, en esta nueva etapa, los niveles inicial, primario y secundario.

Cabe destacar la confluencia de dos decisiones institucionales que marcaron la impronta del proyecto. La primera de ellas es que el trabajo con el sistema educativo es considerado como una responsabilidad insoslayable de la Universidad. La segunda es la de vincular docencia y gestión, a partir de designar docentes del campo de la tecnología educativa como responsables del proyecto.

Bajo la confluencia de esas dos decisiones y con el objetivo de abordar esta compleja cuestión, nos propusimos cuatro acciones generales. En primer lugar, poner a disposición de todas las escuelas del distrito de gestión estatal entornos virtuales que puedan facilitar el trabajo pedagógico cotidiano de las instituciones escolares y sus docentes, así como también el sostenimiento de los vínculos entre docentes y estudiantes. En segundo lugar, promover espacios de encuentro y formación de equipos directivos y docentes para abordar, en forma conjunta, los problemas socioeducativos y didácticos que nos desafían ante el actual contexto. En tercer lugar, contribuir a vincular y potenciar el uso y apropiación de los materiales pedagógicos existentes. Finalmente, crear un ecosistema de entornos virtuales en el que confluyan la comunidad educativa de Hurlingham: el colectivo docente, directivos y autoridades, familias y estudiantes.

Las acciones que derivaron fueron: a) El diseño y creación de un espacio virtual para todas las secciones de las escuelas. b) La capacitación inicial de los docentes. c) La capacitación inicial de los referentes técnico-pedagógicos de cada institución. d) La conformación de comunidades de práctica con colegas con quienes compartir los desafíos, aprendizajes y producción de conocimiento desde la escuela. e) Un espacio de reflexión entre equipos directivos que permita intercambiar ideas y fortalecer las propuestas de continuidad pedagógica.

Decisiones de diseño

Optamos por un diseño tecno-pedagógico centrado en el contexto de uso. Se trata de una metodología que se sustenta en el enfoque de derecho para el diseño de entornos y materiales educativos. Se pone en foco las características de los sectores más desfavorecidos de la población destinataria para ajustar las decisiones de diseño a sus necesidades. Conformamos una mirada político-tecno-pedagógica, un modo de pensar las tecnologías que enfatiza en sus posibilidades para la inclusión. Se acordó con las autoridades distritales que la población destinataria del entorno virtual se conformaría de docentes, el estudiantado de todos los niveles y sus familias con el mínimo de acceso a Internet. En mayo de 2020 se estimaba que entre un 10 y 15 por ciento de la población de cada escuela no tenía acceso a Internet. En el resto de la población, la gran mayoría de familias accedía a partir de un celular de una persona adulta (en la mayoría de los casos, una mujer), usado entre 2 a 4 personas en edad escolar, con conexión a Internet a través de datos móviles. Cabe resaltar que la alfabetización digital era cercana a la gramática de las redes sociales y que se contaba con un espacio compartido por todos los miembros de la familia para realizar la tarea.

Estas eran las características a partir de las cuales debíamos tomar decisiones precisas con respecto al diseño para que el entorno resultara amigable y útil.

En relación con el contexto de uso de los equipos docentes nos informaron que todos tenían acceso a un celular, aproximadamente el cincuenta por ciento disponía de computadoras; acceso a Internet por banda ancha y, al igual que las familias, una

alfabetización digital más cercana a las redes sociales. Dado lo apremiante de los tiempos, necesitábamos estructurar las aulas de manera tal que los docentes solo tuvieran que realizar acciones acotadas para preparar el aula virtual. Pusimos especial cuidado en que la familiarización con el entorno fuese posible en los tiempos que la pandemia impuso. Diseñamos un aula, que denominamos "aula base" diferente para cada nivel, que ofició de prototipo singular, el cual se replicó para generar aulas virtuales para cada sección de los jardines, escuelas primarias y secundarias de Hurlingham.

Entre las decisiones claves que se tomaron, podemos mencionar: 1) Optamos por un diseño portable, es decir, que pudiera navegarse fácilmente desde el celular (sin consumo de datos móviles, a partir del acuerdo con las empresas de telefonía impulsado por el ENACOM). 2) Creamos un entorno que permitiera recuperar el trabajo que los docentes estaban haciendo por otros canales. Elegimos un diseño visual, con poca preponderancia del texto escrito pensando especialmente en alumnos más pequeños, que todavía no están alfabetizados o recién comienzan ese camino. Con ese mismo espíritu, queríamos que, a través de la arquitectura del sitio, las escuelas pudieran recuperar de alguna manera el edificio. Identificamos en las reuniones de consulta con docentes referentes de cada escuela, la importancia que tiene para la experiencia pedagógica el hecho de recuperar y reconstruir en la virtualidad los espacios comunes de la presencialidad. El pasillo, el patio, los medios de comunicación con las familias. Decidimos que el micrositio fuera una "metáfora del territorio". Desde lo estético, recurrimos a imágenes e ilustraciones que nos ayudaran a construir y sostener visualmente esta metáfora del territorio. Tras muchos debates y algunos intentos, decidimos utilizar la llamada estética *doodle* o de garabatos. Al mismo tiempo, esa estética debía correrse de los estereotipos (de género, pero también respecto de las infancias) y recuperar elementos de nuestro territorio. Para conseguirlo, optamos por crear nuestras propias ilustraciones porque eso nos daba libertad para elegir, rehacer y ajustar las imágenes según lo que necesitáramos. 3) Usamos el sistema de videollamadas Big Blue Button, un software libre que, al alojarse en el campus virtual de la universidad, no consumía datos y no requería descargar una aplicación al celular. Se podía acceder

por un enlace o directamente desde el aula virtual. Aún así, su uso tenía cierta complejidad que tuvimos que considerar en la formación docente. 4) Implementamos una “Mesa de ayuda” para facilitar el acceso de los docentes, de las familias y de los estudiantes, un espacio de consulta ante problemas en el uso de la plataforma.

Principales tensiones alrededor de la experiencia

La masificación de la experiencia, la universalización de aulas virtuales para todas las escuelas del territorio, en los tiempos acotados que impuso la pandemia, nos presentaron el desafío de tener que reconfigurar el proyecto en varios sentidos. Pasar de “Un campus para mi escuela” a Aula Abierta-Escuelas no significaba simplemente crear más aulas virtuales (tarea de por sí inmensa y compleja), sino que debíamos repensar todas y cada una de las etapas del proyecto.

En primer lugar, aquellas aulas virtuales que en la primera etapa se pensaban como apoyo a la presencialidad, se convirtieron en *el* espacio para la enseñanza, lo que implicó repensar y redefinir su diseño atendiendo a las necesidades y desafíos que impuso el contexto. En segundo término, nos encontramos con el desafío de la universalización: de quince escuelas secundarias y de adultos que ya participaban del entorno pasamos a un total de 86 (28 jardines, 31 escuelas primarias y 27 de secundaria). Esto, necesariamente, implicó pasar de un proceso de construcción uno a uno con cada escuela, a un proceso a gran escala en el que ya no fue posible el acompañamiento personalizado. En simultáneo, los encuentros de formación presencial debieron rediseñarse en modalidad virtual. Y, finalmente, pasamos de un modelo de inclusión con adecuación institucional, donde cada escuela definía el diseño y usos de sus aulas virtuales, a otro con criterio distrital.

Estas decisiones conllevaron intensos debates. La masividad, sumada a la urgencia del contexto, necesariamente nos exigía repensar el proceso de apropiación del entorno. Una vez más, nos apoyamos en el diseño metodológico basado en el contexto de uso para comenzar a delinear algunas soluciones posibles.

Ante la necesidad de dar respuestas rápidas para sostener la continuidad pedagógica, en lugar de ofrecerles a los docentes aulas vacías, les facilitamos aulas con determinadas herramientas disponibles, cuyas posibilidades pedagógicas eran trabajadas durante los encuentros de formación.

Esta decisión nos generaba nuevas tensiones. Sabíamos que lo preformateado implicaba el riesgo de moldear la práctica, y no queríamos limitar la creatividad de los docentes al momento de pensar sus propuestas pedagógicas. Sin embargo, lo cierto era que los tiempos impuestos por la pandemia exigían un diseño que fuera de fácil apropiación para los docentes, incluso para quienes no tenían experiencia trabajando con este tipo de entorno. En ese sentido, el momento puso en jaque ciertas categorías teóricas con las que veníamos pensando nuestras acciones. Una primera tensión tuvo que ver con pensar si esta acción masiva y de emergencia podía habilitar una *inclusión genuina*. Para Mariana Maggio (2005) esta categoría refiere a aquellas situaciones donde son los propios docentes quienes buscan incorporar tecnologías porque ven la potencia, porque reconocen razones de tipo epistemológicas vinculadas a los modos en que la sociedad y la cultura producen el conocimiento y saben que no pueden enseñar sus campos disciplinares de un modo distinto del que en ellos se produce el conocimiento. En definitiva, la *inclusión genuina* hace referencia a una reflexión que es didáctica y también epistemológica. La *inclusión efectiva*, en cambio, está dada en

... aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorar sus prácticas de la enseñanza. La puesta a disposición de las tecnologías por razones ajenas a la enseñanza, tales como dar un aura de modernidad a la institución, la presión sobre los docentes para la integración de las tecnologías a la enseñanza por el hecho de estar disponible, la evaluación de los profesores en función de su uso o no y hasta la moda, son algunas de las razones que pueden dar lugar a un uso efectivo. La tecnología en las inclusiones efectivas se usa, pero el docente no reconoce su valor para la enseñanza, ni la integra con sentido didáctico. Frente a este "hay que hacerlo" (...) sobrevienen prácticas en las que el uso resulta superficial. La tecnología está, pero podría no estar. (Maggio, 2005, p. 18)

Esta es una de las mayores críticas que se les suele hacer a las políticas públicas vinculadas con la provisión de dispositivos tecnológicos. Es frecuente que los actores destinatarios no las incorporen a su práctica o lo hagan de un modo superficial, porque no hay apropiación y es vivido como una imposición. Entonces, rara vez se producen transformaciones significativas en las propuestas pedagógicas. Desde el proyecto cuidábamos mucho eso. Trabajábamos con las preocupaciones e intereses que traían los docentes, con talleres que constantemente buscaban llevar la reflexión hacia la propia práctica. Fue así que, finalmente, el aula preconfigurada devino en un aula base. Una decisión que estuvo acompañada de debates con respecto a qué debía contener para que pudiera andamiar la labor docente (Wood et al., 1976) y no volverse un corsé de las prácticas.

Estas decisiones y debates que se dieron en el nivel secundario, se replicaron en los otros niveles, aunque con características propias. La masificación de las aulas virtuales implicó el desafío de diseñar y crear también un entorno para los niveles inicial y primario. Tomando siempre como base la metodología centrada en el contexto de uso, avanzamos en el desarrollo de un nuevo entorno virtual ajustado a las características y especificidades de cada nivel. Estos entornos convergieron en el micrositio Aula Abierta-Escuelas.

Como equipos docentes de Tecnología Educativa y miembros de la Secretaría Académica desde nuestros roles de gestión, acompañamos, facilitamos y diseñamos en colectivo con el resto de la comunidad educativa los entornos que consideramos podrían habilitar del mejor modo las propuestas de enseñanza en este particular contexto.

Conclusiones

A lo largo de este artículo compartimos el relato de tres experiencias de formación docente que desarrollaron tres universidades nacionales durante la pandemia. Luego de recorrer los relatos, abordamos algunas ideas que, sin ser conclusivas, permiten plantear dimensiones para reflexionar sobre lo ocurrido y proyectar futuras líneas de trabajo.

En primer lugar, consideramos que estas experiencias, que ilustran diferentes respuestas universitarias de acompañamiento a la formación docente, no ofrecen modos absolutos ni acabados acerca de lo que es necesario *hacer*. No son el punto de llegada, sino el punto de partida: muestran realidades y decisiones asumidas en un contexto particular y plantean un camino que se va construyendo en virtud de las situaciones emergentes. En el ejercicio de revisar las acciones realizadas las mismas experiencias asumen nuevos sentidos y plantean desafíos renovados.

En segundo lugar, los relatos ilustran un entramado que debe comprenderse desde el conjunto de dimensiones que atraviesan las instituciones en las que surgen. Reflejan las acciones particulares de cada universidad para acompañar el trabajo docente y la vida en las aulas de instituciones educativas de la zona. Diseños experimentales, propuestas disruptivas, proyectos compartidos se configuraron atravesados por la urgencia y la eventualidad. Asistimos, así, al despliegue de un gran conjunto de alternativas didácticas que involucran mediaciones tecnológicas digitales y conectivas. El trabajo colaborativo, la conformación de redes de docentes y el diálogo entre actores de las diversas instituciones y organizaciones orientadas a la formación contribuyeron a fortalecer, crear y sostener acciones concretas.

En tercer lugar, en los relatos se muestran realidades, se comparten los aspectos vivos de lo que sucedió durante la pandemia, las decisiones, los interrogantes, los temores, los desafíos que afrontamos. Desde nuestros roles y con un claro enfoque hacia el trabajo conjunto observamos, analizamos, acompañamos y nos involucramos en experiencias no conocidas. En la inmersión, pudimos reconocer que las categorías teóricas no alcanzan, que muchas veces no son suficientes para comprender lo inesperado y lo inabarcable de la situación vivida. La práctica pedagógica se plantea siempre bajo un escenario de imprevisibilidad. Estos espacios de práctica complejos, en permanente cambio y altamente diversos, demandan el desarrollo de acciones de observación, análisis y práctica reflexiva (Schön, 1992) que permitan junto con otras herramientas aproximarse a la comprensión de los hechos educativos y pensar, compartir, crear y

recrear nuevas formas de intervención pedagógica en un contexto donde lo incierto se encuentra siempre vigente y es parte constitutiva de la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E.L. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Tinta Limón.
- Burbules, N.C., y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Chaiklin, S., y Lave, J. (Eds.). (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Amorrortu.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1975). Psychoanalysis and Ethnology. *SubStance*, 4(11/12), 170-197. <https://doi.org/10.2307/3683971>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación* (2ª ed.). Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011
- Dussel, I. (2011). ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. En I. Dussel, *Aprender y enseñar en la cultura digital* (pp. 15-32). Fundación Santillana.
- González López Ledesma, A.E. (2015). Tecnología Educativa y Didáctica de la Lengua y la Literatura: trayectorias, convergencias y propuestas. *Revista Del IICE*, (37), 55-68. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3450>
- Heredia, J.M. (2014). Dispositivos y/o agenciamientos. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 19(1), 83-101. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v19i1.1080>
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *RAC - Revista Argentina de Comunicación*, 8(11), 82-109. <https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34>
- Kap, M. (2021). Expansiones Didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. *Trama Educativa*. <https://tramaeducativa.ar>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação*, XXVII(54), 503-524. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805410.pdf>

- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-14.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20324/19805>
- Lugo, M. T., e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31.
<https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Maggio, M. (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En E. Irwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 35-69). Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Mato, D. (2009) (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. IESALC-UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698>
- Mato, D. (2013). Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18, 151-180.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100009>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E., Roger Ciurana, E., y Motta, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Nicastro, S., y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Paidós.
- Randi, J., y Corno. L. (2000). Los profesores como innovadores. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson (Coords.), *La enseñanza y los profesores*. III (pp. 169-236). Paidós.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores* (pp. 320-320). Paidós.
- Wood, D., Bruner, J.S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17(2), 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Autores

Lourdes Morán es Investigadora Asistente de CONICET; Asesora Pedagógica en la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires; Docente de la Diplomatura universitaria en enseñanza de las asignaturas en el contexto digital de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Dirección de correo electrónico: moran.lourdes1@gmail.com

Miriam Kap es Profesora Adjunta Regular, a cargo de la asignatura Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata; Directora del GEIE (Grupo de Extensión en Innovación Educativa). Entre otras producciones, es autora del libro *Conmovidados por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente* (2014).

Dirección de correo electrónico: miriamkap@gmail.com

Cecilia Cerrotta es Docente de Formación Docente en Entornos Virtuales en la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR); Auxiliar Docente de Educación a Distancia y Virtual en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; dirige la Licenciatura en Educación del Instituto de Educación UNAHUR.

Dirección de correo electrónico: ceciliacerrotta@gmail.com

Guadalupe Álvarez es Investigadora Independiente de CONICET; Investigadora-Docente (Adjunta regular) en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), donde está a cargo de Tecnología Educativa; Coordinadora académica de la Diplomatura universitaria en enseñanza de las asignaturas en el contexto digital de la UNGS. Entre otras producciones, ha publicado recientemente el libro *Enseñanza virtual: 27 preguntas y respuestas* (2021).

Dirección de correo electrónico: galvarez@campus.ungs.edu.ar

Sebastián Perrupato es Investigador Asistente de CONICET; Jefe de Trabajos prácticos, regular, de la asignatura Didáctica General de la Universidad Nacional del Mar del Plata; Co-director del GEIE (Grupo de Extensión en Innovación Educativa). Entre otras producciones, es autor del libro *Ilustración, educación y cultura* (2018).

Dirección de correo electrónico: sperrupato@gmail.com



Cecilia Palladino es Docente de Programación para los diferentes profesorados del Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR); Auxiliar docente de Educación y tecnologías en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Docente de Recreación y pedagogía (ISTLyR).

Dirección de correo electrónico: cecilia.palladino@unahur.edu.ar

Melina Fernández es Jefa de Trabajos Prácticos, regular, del Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR); Docente de las asignaturas Nuevos Entornos y Lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital y Programación para los diferentes profesorados de dicha Universidad; Directora General de Gestión Académica en la UNAHUR.

Dirección de correo electrónico: melina.fernandez@unahur.edu.ar