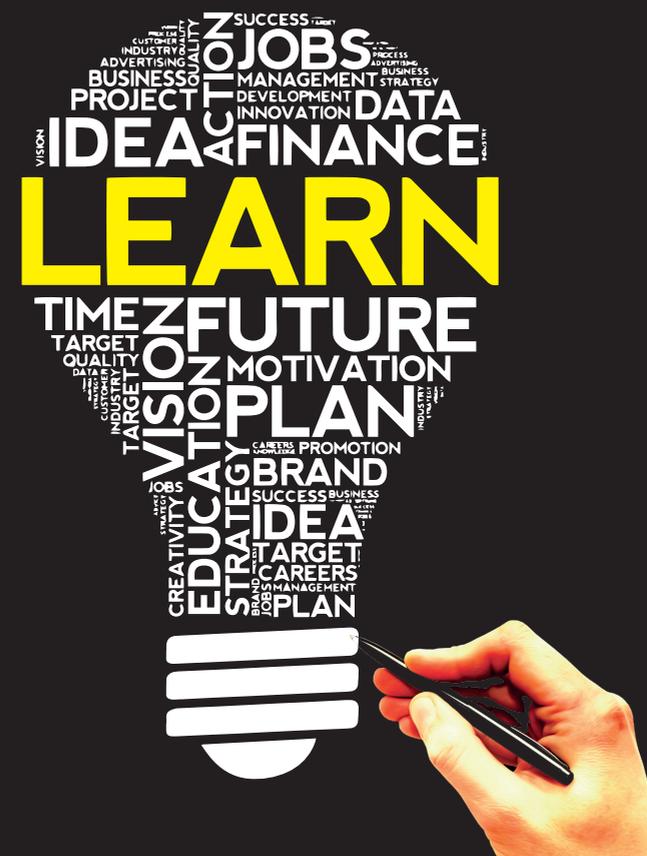




En una serie de reuniones virtuales convocadas por la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, la Cátedra UNESCO de la Juventud y FLACSO discutimos teorías, modelos, métodos y tecnologías para la enseñanza y para el aprendizaje en escenarios complejos atravesados por eventos sociales, económicos, de salud o cualquier otra índole que modifican rigurosamente el contexto educativo. La pandemia por Covid-19, el confinamiento y el distanciamiento social orilló a docentes de todo el mundo y en todos los niveles educativos a re-ajustar y repensar su práctica en escenarios no experimentados, así, se analizó la posibilidad de compilar las experiencias docentes y las adaptaciones a las prácticas de la enseñanza. Posteriormente, se decidió darle el formato de un libro colectivo cuyo objetivo principal obedeció a la preocupación compartida de las instituciones que participaron sobre las intersecciones entre la enseñanza en línea y la respuesta docente de cara al confinamiento.

De la emergencia a la estrategia,
experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina

De la emergencia a la estrategia, experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina



Esmeralda Correa Cortez
Marisol Luna Rizo
Fabio Tarasow
Coordinadores

ISBN: 978-607-571-261-1



MTA | MAestría EN
TECNOLOGÍAS PARA EL
APRENDIZAJE

Capítulo 2

Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia

Silvina Casablanco

Resumen

La propuesta de este capítulo es impulsar argumentos, puntos de reflexión y problematización en torno a lo experimentado en este tiempo de pandemia en relación con el campo de estudio de las tecnologías en educación. Analizar su irrupción en la vida del pensamiento educativo vigente con el objeto de otorgar puntos de partida diferenciales a la luz de lo experimentado y con vistas a un potencial nuevo comienzo pedagógico renovado.

Introducción

Tecnologías urgentes

Las tecnologías en educación emergieron en este contexto, como recientes invitadas a la mesa de urgencias educativas, tuvieron un lugar destacado en el transcurso del año 2020 y lo que va del 2021. Fue así, que en el momento de aislamiento inminente, algunos países, acorde al inicio de ciclo lectivo respectivo (marzo o septiembre generalmente), contaron con clases, y luego, sobrevino la interrupción de los encuentros presenciales. En otros países, no llegaron siquiera a “verse” las caras en las escuelas, producto del aislamiento social total tras la aparición del virus COVID-19 que obligó a suspender encuentros.

La crisis sanitaria a nivel mundial, sin precedentes, que tuvo lugar en el año 2020, tornó a la incerteza en un producto cotidiano, al decir de Bauman, la liquidez (2006), se tornó en rutina fatídicamente esperada. En las diferentes acciones que componen la vida, tanto laboral, personal, escolar, los momentos de ocio y esparcimiento fueron intempestivamente agitados por este “sacudón tecnológico” provocado por la pandemia, dado que ningún sector social pudo permanecer inmóvil ante este movimiento intempestivo hacia la utilización de tecnologías digitales. De pronto, el transcurso de la vida tal como la entendíamos, comenzó a depender de la conectividad a internet y de las destrezas asociadas al uso de herramientas digitales para continuar aprendiendo, comunicándonos, trabajando, comerciando, estudiando, etc. La digitalización de lo cotidiano tuvo lugar. Y con ella también el posicionamiento de las grandes empresas proveedoras de servicios web.

El hecho de no saber cómo iba a continuar este escenario educativo, ni por cuánto tiempo, fue el encuadre en que el tratamiento de las tecnologías educativas tuvo un rol central. Un punto de partida que no obedeció a la necesidad o el

recambio desde el encuadre genuinamente pedagógico, por el contrario, pensar en tecnologías en la educación desde la urgencia, constituyó el motor de inicio. Sin embargo, los/las que venimos trabajando e investigando cómo integrar, acompañar, diseñar desde, y con la cultura digital en la vida de las aulas y en los espacios de formación docente, no nos tomó de sorpresa en cuanto al contenido y el modo de abordar las propuestas didácticas con tecnologías digitales posibles en la pandemia. Pero sí, señalamos que las nuevas urgencias nos llevaron como especialistas a tomar un rol protagónico, inesperado y a recibir demandas inusitadas, desde instituciones educativas con necesidades diversas, a docentes que consultaban con cierta desesperación como sostener el vínculo pedagógico, y generar modos de pensar la continuidad con implementación de tecnologías; y también invitaciones a espacios públicos como programas de televisión, o radio, para poder sugerir posibilidades de acción y ayudar a pensar el momento de manera colectiva. La urgencia nos convirtió en “famosos” en el tratamiento de la tecnología educativa en pandemia.

Uno de los quiebres del devenir cotidiano provocado por la crisis sanitaria, se vinculó fuertemente con la escolaridad. La no concurrencia de infancias y juventudes a las escuelas fue un hecho perturbador en las familias y en los respectivos entornos, por su carácter de organizador potente de la vida cotidiana en los hogares. Los organigramas familiares se diluyeron, y como consecuencia de esto, quedó al descubierto un gran espacio social vacío.

Un hueco que develó varias cuestiones: la importancia y puesta en valor de la escuela como institución social formadora de las generaciones jóvenes y que aún siendo tan discutida y criticada, fue motivo de debate en entornos familiares, políticos y sociales. La necesidad de la escuela como institución que enarbó históricamente valores democráticos que le dieron origen, con su impronta igualadora de diferencias sociales, asistiendo a los grupos vulnerados, abriendo paso a lo posible en materia de equidad y también como organizadora y formadora intergeneracional. La escuela es irremplazable indica Nicolás Arata, (2020) porque “produce infinidad de relaciones únicas”. Si bien la escuela estuvo, las múltiples relaciones que permite la presencialidad no pudieron desplegarse en otros contextos. La escuela es también entidad privilegiada en la posibilidad de la experiencia escolar, como gran repertorio de prácticas. La generación de autonomía para estudiantes y menores, (que la perdieron parcialmente en este tiempo, al no poder asistir a clases) es generadora del contacto social necesario para crecer, imaginar, conocer otros mundo, miradas y realidades.

Un espacio privilegiado y específico en su diseño, para la preservación de los derechos de infancias y adolescencias. También tuvo lugar algo que ya aparecía en discusiones desde perspectivas pedagógicas críticas: la escuela en tanto delimitadora del aprendizaje en un espacio físico y temporal reglado y en com-

partimentos. Esto surgió como problemática dadas las otras fuentes de socialización presentes, que van mucho más allá de la televisión y la radio, son también las redes sociales: YouTube, Instagram, Tik Tok, Twitter, Facebook, algunas de las presentes en la actualidad. También las variadas plataformas de contenidos digitales, espacios de socialización en redes que componen actualmente un ecosistema digital de aprendizajes muy importantes para infancias y juventudes. Estas cuestiones fueron debatidas a ultranza en la emergencia y vislumbrando por sobre ella también surgieron interrogantes tales como ¿Solo se aprende en la escuela? ¿Podemos seguir delimitando horarios y espacios únicos para aprender? Así como otros nudos de conflicto, como consecuencia de la suspensión de actividades: ¿Se podía aprender entonces de otro modo que no fuera asistiendo a las clases en aulas físicas? ¿Podrían enseñar los docentes sin concurrir a la escuela?

La escuela por la que circularon sucesivas generaciones de estudiantes, niños, niñas y jóvenes y la escuela que viene parecen ser los nuevos debates, dejando de lados viejas antinomias que la cuestionaban como entidad social, la escuela que vendrá, es la metáfora del pensamiento educativo a seguir. Habrá escuela, pero probablemente, será otra.

Pero antes de adentrarnos en esa reconversión, es interesante retomar el trazo y presencia que las tecnologías vienen dejando en la educación y en la formación de los docentes. Naturalizamos o tornamos a las TIC desde la pedagogía con gran esfuerzo, dado que en sus inicios tuvieron fuerte impronta en las teorías de aprendizaje de tipo conductista y ligada a la visión puramente instrumental de la tecnología educativa, pero así y todo, tras décadas de cursos de formación, diseño de propuestas y políticas públicas favorables a su incorporación, las TIC se abrieron paso en el aula. No es tema de este capítulo revisar en detalle estos pasos de las TIC en las escuelas, desde su ubicación en las salas de informática aisladas del salón de clase y del currículo, a la presencia de los dispositivos móviles, tabletas y *laptops* que hoy están legitimados como presentes en cualquier aula. Incluso en los espacios de asignaturas que parecían de uso exclusivo del espacio físico y aire libre, como la Educación Física⁸. Se presentan materiales didácticos y entornos bi modales, que generan ambientes de aprendizaje en la formación inicial de profesores y en espacios de esas prácticas escolares.

Fue difícil transformar esa impronta artefactual de inicio para pensarlas, problematizarlas y convertirlas en un bastión aliado de las modalidades pedagógicas actuales: como se señaló en otros trabajos (Casablanca, 2014, 2017) las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, las TAC, las tornaron habitables para

⁸ Ruiz, M., Ganz N., Casablanca, S (2020) “La formación docente inicial en Educación Física Experiencias y relatos de un modelo universitario” Congreso ENDIPE, Río de Janeiro: Libro 1 Vol 2. ISBN 978-65-89060-03-1 ENDIPE.

su ingreso e integración en propuestas didácticas, se las invitó didácticamente a sumarse a la mesa de trabajo y a integrar propuestas. Las TAC subieron de golpe varios escalones a la luz del nuevo contexto social. Pero aún así, la pandemia, impulsó en su primera etapa forzosa, que los docentes “salieran con lo puesto” a realizar su tarea de enseñar, con lo que contaban en materia didáctica y con lo que podían y conocían en materia tecnológica. Ahora todo su oficio, al servicio de una clase, mediada exclusivamente por tecnologías digitales en materia de conocimientos de didáctica, de disciplina, de comunicación, de estrategias de colaboración y de aplicaciones para uso didáctico.

Existió un mismo escenario de actuación profesional, pero un arribo con diferentes puntos de inicio en el trayecto de estos conocimientos que parecieron ser fundamentales para recuperar el oficio docente, aquel que Edith Litwin ya señalaba como necesario de situar en contexto cultural, político ideológico y con tecnologías (Litwin, 2008). Ubicar el oficio en contexto de pandemia, lo referido al docente en tanto transeúnte digital, (Casablanca, 2013) entendido como profesional situado y con recursos y herramientas disponibles, actualmente en contextos digitales, tuvo un lugar destacado. El encuentro con estudiantes, el vínculo con ellos/as, construir saberes entre espacios tan frágiles como telas de araña, con niños y niñas con conectividad. Pero a veces con dudosa calidad, y con dispositivos que podían ser potentes, otros precarios y compartidos entre varios integrantes de una misma familia, otros sin estas posibilidades, la angustia de no poder, la debilidad de no saber cómo hacerlo. Las emociones complejas que lo educativo también tuvo en esta crisis mundial.

El desafío, entre otros, fue el de diseñar una misma propuesta pedagógica con diferentes puertas de acceso desde hogares con conexión a Internet pero también desde viviendas y estudiantes, sin conectividad. Entonces las tradicionales tecnologías educativas, muchas de ellas que se remontan a las raíces legitimadas de la educación a distancia, tuvieron lugar: el material impreso y la tv educativa, la radio, surgieron en la emergencia de la pandemia.

En un estudio realizado por la CEPAL; para la región de América Latina y el Caribe con motivo de la crisis del Covid-19, indicó que de 33 países investigados hasta el 7 de julio de 2020, las medidas tomadas se relacionaban con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. En la República Argentina⁹, se suspendieron las clases presenciales, pero se diseñaron y ejecuta-

⁹ Algunos materiales disponibles en:

Contenidos digitales por niveles <https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando>

Cuadernillos impresos y digitales <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/recursos/primaria>

ron velozmente, políticas públicas educativas en tal sentido, para poder sostener la educación formal, en nivel inicial, primario y secundario.

También señalamos, que no transcurrió el año 2020 en una única etapa en términos educativos, por el contrario, diferentes períodos fueron transitados, no todo se redujo a la irrupción intempestiva inicial, en la emergencia sanitaria y pedagógica. Existió una transición que fue desde lo no planificado en la urgencia hacia las urgencias medianamente planificadas. Actualmente estamos atravesando una etapa de la educación en pandemia, con elementos de la educación a distancia; con nuevas modalidades de clases, y encuentros pedagógicos aún sin clasificar, porque simplemente no existieron antes, pero claramente con mayor diseño y planificación que los de un inicio. Continúa todavía la emergencia sanitaria en muchos países, que han retomado en forma parcial las clases presenciales, con distanciamiento y con grupos de trabajo en las escuelas, divididos para garantizar el distanciamiento social, el uso de barbijos, la ventilación y cuidados sanitarios requeridos para poder asistir a la escuela. La planificación de las tareas se tornó abruptamente a corto plazo, asumió una modalidad dinámica, flexible y susceptible a posibles retrocesos.

Pedagogías postergadas

La innovación fue desde la necesidad sanitaria, no pedagógica, pero el impulso generó beneficios en avances y problematizaciones en torno a la enseñanza. Es así, que algunas cuestiones en materia de pensamiento educativo cobraron un impulso favorable, positivo y superador debido a la muy lamentable emergencia sanitaria mundial.

En el proceso de construcción de este nuevo pensamiento educativo desde y con la pandemia todavía entre nosotros/as, amerita diagnosticar el punto de partida, no solamente en materia de tecnologías emergentes, necesarias para la revinculación y la tarea de enseñanza dispositivos y conectividad. Partimos de situar y diseñar ambientes de aprendizaje. Referimos a ambiente en lugar del entorno, entendiendo que un ambiente de aprendizaje tiene implicancias subjetivas de los y las estudiantes sobre el mismo, y su accionar (Leal, 2011). Un espacio para provocar aprendizajes que sea estratégicamente diseñado y compuesto con herramientas culturales propias de esta época, diversas tecnologías educativas tradicionales y otras, como el acceso a internet y a un entorno digital posible de ser ubicado en un ambiente cualquiera (presencial físico o presencial digitalizado o ambos espacios de trabajo).

En síntesis, se necesita un ecosistema digital con conectividad a la red para poder enseñar, aprender, estudiar, comunicar, investigar, y desarrollar nuevos

modos de compartir conocimiento y producciones, escolares en la actualidad con pandemia, o esperemos pronto, que sea sin ella. De manera que entonces, este sacudón tecnológico, nos lleva a repensar estrategias de abordaje en relación con el hecho mismo de enseñar y a entender la conectividad educativa como un derecho pendiente de resolver en la región.

Buscar respuestas, a qué acciones referimos como exclusivas del docente, parece ser un libreto gastado en esta escena, el pensamiento educativo ha dado sucesivas batallas en torno a la búsqueda de qué hacer como docentes para garantizar aprendizajes valiosos y perdurables. Fue en este proceso atendiendo a cuestiones nuevas. Desde dar clase “con la boca cerrada” como venía planteando Dan Finkel (2008) en su provocativo libro, donde indicaba que elegía esa frase para problematizar aquello que estaba naturalmente asumido, como que el docente se sitúa en la clase y habla sobre lo que sabe. A las propuestas de clase invertida, con Tucker, (2012) Bergmann y Sams (2014) entre otros, poder dar clase sin ser el profesor/a la fuente de información privilegiada, o pensar en modos de vincular a los estudiantes con las temáticas curriculares dando lugar a dispositivos tecnológicos como fuente de información primaria de la clase.

De todos, se fue aprendiendo y revisando. Y actualmente las clases en bimodalidad, toman mucho de entre otras, estos aportes que le precedieron a la situación crítica actual. Fundamentalmente, aprendimos que debemos dejar de pensar en nosotros, como actores exclusivos de una escena potente y valiosa en materia educativa, pasando al foco de ¿Qué procesos llevan adelante los/las estudiantes para aprender? ¿Qué procesos cognitivos, emocionales creativos son necesarios provocar para poder llegar a construir nuevos saberes? ¿Cómo construir esa propuesta y con qué recursos? ¿Cómo comunicar lo logrado? ¿Cómo evaluar el proceso? Son algunas de las preguntas necesarias desde la pedagogía y la didáctica con fuerte implicación en la tecnología.

Comprendimos también, que las pedagogías requieren una urgente revisión, iniciada sucesivamente, pero postergada y no del todo radicalizada en el pensamiento educativo.

La clase, una provocación al pensamiento didáctico

Un estímulo de los nuevos enfoques pedagógicos en torno a la pedagogía en pandemia, sin duda es volver a pensar la clase. Antes de la discontinuidad educativa debido a la crisis sanitaria, especialistas en educación ya nos planteábamos como entender, pensar, planificar, experimentar la clase. Mariana Maggio (2018) habla de “reinención de la clase universitaria”, volver a fundar una clase sobre otros estandartes didácticos. Actualmente surgieron nuevos interrogantes ¿Cómo lle-

varla a cabo? si no pueden desarrollarse en instituciones educativas, ¿Dónde celebrar los encuentros? ¿Qué papel tiene el docente y cómo lo desempeña?, ¿Qué realizan los estudiantes? ¿Qué estrategias didácticas son las mejores? ¿Qué aplicaciones se necesitan para las actividades?

Al hablar de clase, el pensamiento docente se dirige a diversas fotogalerías mentales, representaciones cuasi universales de un pensamiento colectivo. Pensar en dar la clase es equivalente al aula, al momento mismo en que ese docente ingresa dando una primera pisada a un aula física compuesta por bancos, sillas, pizarras, etc. Si tuviéramos que organizar esa foto galería en pandemia, la etiqueta que acompaña a cada fotografía, variaría. Suponemos que la primera imagen, ahora su nomenclatura diría clase "presencial", otrora física y única, dado que no hacía falta aclarar de qué clase hablábamos. La pandemia nos ha dejado un nuevo descriptor e ilustrador de la imagen, al ponerle "apellido a la clase", es clase-presencial, es clase-digital, en clase- sincrónica es clase-asincrónica. Consideramos un punto ventajoso esta alternancia y detenimiento, el modo de nombrar y pensar la clase, el abrir con posibilidades el pensamiento colectivo de aula. En realidad se trata de un paso simple, pero trascendente. La clase puede ser y está habilitada, a ser de otros modos. Al desnaturalizar los encuentros pedagógicos en otros escenarios, podemos dar cuenta de que el aula y la clase no son lo mismo. Una clase o propuesta pedagógica puede tener diversas secuencias que transcurren en ambientes diversos, algunas en los hogares, con actividades para realizar específicamente desde allí, otras en el encuentro sincrónico. La clase se expande, se secuencia en diversos tramos, actividades que dan sentido a la propuesta y no al espacio donde transcurre.

Algunas lecciones aprendidas en estos meses indican que no se puede trasladar la secuencia didáctica y temporal de la clase escolar a los hogares, dado que transcurre en contextos y formatos diferentes. Claro que no por "estar" en el aula presencial, implica un accionar pedagógico genuino, ni estar en el aula digital, implica encuentro pedagógico, sino su diseño, construcción y posibilidades. En este sentido, un aprendizaje logrado fue el de no transferir el concepto clase en el aula tradicional al entorno digital. La plataforma de encuentros sincrónicos "Zoom", fue y es una de las más utilizadas¹⁰, en numerosas ocasiones, pareció el espacio de encuentro privilegiado aunque no el único, ni el sugerido como espacio que reemplace la clase presencial. Los tiempos y características son otros, hubo que revisar e inventar creativamente actividades para realizar en encuentros sincrónicos digitales.

Es interesante recordar, que históricamente hubo un lugar, un territorio físico, un edificio, un espacio de encuentro para desarrollar las clases. Sin em-

¹⁰ <https://www.toptools4learning.com/>

bargo, hace tiempo que desde la tecnología educativa pensamos en un entorno digital que acompañe a la clase presencial (Casablanco et al. 2006), una suerte de complemento como un entorno digital que habilite a acompañar ese grupo clase con otros materiales, posibilidades de encuentro asincrónico, como los foros, disponibilidad de enlaces que lleven a otras fuentes de información estables, secuenciadas y seleccionadas por el docente. Una clase que no se cierre con la hora asignada. Diferentes ambientes de trabajo unidos por un propósito común, escenarios diversos con recursos acordes a sus potenciales aula física, aula digital, actividades diferenciadas.

Qué aprendimos los docentes

Un aprendizaje logrado e importante para dejar constancia, que promovió, sin planificación la crisis sanitaria, fue la formación en TAC de los docentes de todos los niveles educativos. El sacudón tecno-pedagógico abordó tanto al nivel inicial, primario, secundario como universitario. La búsqueda de capacitación inminente para ejercer la profesión encontró diversas propuestas entre colegas, dejando de lado preceptos individuales que han rodeado a la docencia desde sus inicios. En estos tiempos de urgencia por recuperar la clase, los y las docentes, pasaron a comunicar públicamente sus libros de aprendizajes, los saberes de oficio en estas coordenadas, las experiencias logradas, todas compartidas en espacios públicos. Desde grupos de WhatsApp, a correos electrónicos, o carpetas compartidas en Gdrive, entre otros espacios informales de aprendizaje docente. Pudieron investigar y experimentar de manera conjunta, la construcción de un saber colectivo, qué aplicaciones eran posibles o sencillas de utilizar, cómo hacerlo, y también se crearon aceleradamente los propios entornos virtuales de aprendizaje. Estos entornos de aprendizaje, o PLE, en su sigla en inglés, (Castañeda, Adell, 2013) fueron expandidos y promovidos en la urgencia, *webinars*¹¹, sitios y portales de contenidos digitales educativos buscados y concurridos de manera multitudinaria.

Indudablemente queda mucho por recorrer en espacios de formación docente, en los nuevos modos de pensar la clase, vincularse con propuestas didácticas potentes y valiosas que convoquen a estudiantes, desde múltiples ambientes de trabajo pedagógico, posibilitar los múltiples formatos para dar cuenta de lo aprendido, pero algo que es importante dejar como marca de época, es que la for-

¹¹ Ejemplos de esto fueron:

Conversatorio de Inés Dussel, 23/04/2020 “La Clase en pantuflas” <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=2s>

Entrevista a Francesco Tonucci 12/05/2020 <https://www.youtube.com/watch?v=fzJT-cY2x0Q0>

mación docente ya no será la misma. Indudablemente las posibilidades de seguir capacitándose desde casa entraron por las computadoras de los hogares docentes para orientar lo que sucedió y sucede. Fue posible.

Pedagogías revisadas

¿Cómo estaría compuesta entonces, una **pedagogía revisada** en el contexto de la pandemia? El hecho de diseñar una propuesta en el nuevo pensamiento educativo renovador tendría que conformar algunas de estas cuestiones y pensar reflexivamente en otras. Algunos de sus componentes serían:

- Brindar espacio y tiempo en los encuentros (en entornos digitales o físicos) para narrar lo vivido y aprendido en contexto de pandemia. Considerar no solamente contenidos escolares, sino aprendizajes para la vida, dado que los niños y niñas manifiestan variados aprendizajes, si se les pregunta, qué aprendieron¹². Las respuestas van desde aprender a cocinar, a andar en bicicleta, hacer fiestas de pijamas por Zoom, hasta atarse los cordones. Los y las jóvenes han contado que aprendieron a cortar el césped, a cocinar, a ayudar a los adultos para realizar compras por internet, a utilizar un taladro, aprendizajes en competencias digitales nuevas, en organizar espacios de la casa para poder estudiar, a compartir dispositivos, a compartir pantallas y materiales por Zoom, entre otros.
- Conocer a los/las estudiantes en tanto sujetos con experiencias digitales, con historias, intereses y habilidades propias, especialmente dar lugar en las etapas diagnósticas tradicionales en la educación, generalmente destinadas a evidenciar los contenidos curriculares logrados en años anteriores, a conocer lo que aprendieron en materia de usos de las tecnologías para el aprendizaje. No solamente los intereses propios de un grupo, o personas, (usos subjetivos de las tecnologías) sino intentando asociar al aprendizaje a lo experimentado en la pandemia. Cómo se compone actualmente su ecosistema digital de relaciones, los modos de aprender y de estudiar, dado que han transformado radicalmente las consagradas “técnicas de estudio”. Estudiar mediante videollamadas grupales, con hilos de audios por WhatsApp, con documentos colaborativos entre otras modalidades. Indagar para conocer como docentes, los modos de estudio aprendidos en contexto de pandemia.
- Visitar canales de comunicación frecuentados por estudiantes, implica observar modos de vinculación de adolescentes, redes sociales y que la respuesta no culmine simplemente con “se comunican con el celular”. Esto daría cuenta

¹² Ciclo de vivos en Instagram PENT-FLACSO “Bajo la alfombra del zoom ¿Se escucha?” https://www.instagram.com/tv/CFxzt6Jpyry/?utm_source=ig_web_copy_link

solamente del dispositivo utilizado, que es un principio. Acotando además en esta cuestión, que los teléfonos celulares, cambiaron su valoración educativa de demonizados a aliados en la escuela en estos tiempos. Pero, qué ocurre con “el celular”, que mediaciones y construcciones tienen lugar, es lo que nos permite como docentes garantizar el vínculo pedagógico genuino. De hecho, un componente valioso de la enseñanza fue garantizado en muchos casos en los niveles secundarios de los países de América Latina y el Caribe, con menor dotación de computadoras en los hogares, por la telefonía celular¹³, presente mayoritariamente en hogares y manos de estudiantes. Es así, como algunos docentes organizaron con estudiantes grupos de WhatsApp, otros de Instagram o Facebook, o varios juntos, espacios digitales frecuentados y conocidos en medio de lo desconocido que impulsó la pandemia.

- Poner el eje del diseño didáctico en la propuesta, no en el entorno habilitado, o los entornos dado que hay propuestas que pueden ser presenciales físicas y sincrónicas en entorno digital, tampoco en la aplicación digital o recursos considerados, dado que en primer lugar, está la propuesta y su ambiente de aprendizaje, que contiene entornos, aplicaciones, recursos disponibles para poder transitar la propuesta didáctica como experiencia de aprendizaje, y luego los recursos y espacios que requiere el desarrollo e implementación de la misma por parte de los sujetos que aprenden.
- Potenciar el diseño de planificaciones docentes dinámicas. Los y las docentes hemos aprendido en nuestra etapa de formación inicial, a planificar anualmente, con meses y contenidos secuenciado y rigurosos en su cumplimiento para garantizar una suerte de enseñanza eficaz. Esto ha sido puesto en duda, y contribuye a pensar la planificación como “hipótesis que se pone a prueba” en términos de Stenhouse (1984), un plan de ruta, con desvíos, cruces, vueltas marchas y contramarchas, un documento de trabajo móvil. Desde esa perspectiva, el diseño cobra otro sentido y libera de algún modo a los docentes de su constatación cual predicción, los tiempos de pandemia, requirieron planificar lo posible, y esto posicionó desde otras visiones a la planificación didáctica, estuvo delineada con docentes que fueron ganando conocimientos en TAC, estudiantes con experiencias vividas y entornos familiares y sociales que condicionaron las posibilidades.
- Generar propuestas didácticas con doble puerta de acceso en su realización: desde los hogares y desde el aula. Pensar en otras pedagogías menos urgentes implicarán, dar espacio a la planificación de propuestas, desde donde los estudiantes entren a la misma, para ello generar actividades diferenciadas, to-

13 Informe Covid-19 Cepal UNESCO <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>

mando las posibilidades de cada ambiente situado y potenciarlas. Se preferirán los encuentros presenciales escolares para el debate, para las consultas para el trabajo en equipos acorde a la posibilidad del entorno. Se diseñarán actividades para realizar desde las casas, donde implique una investigación, búsqueda de fuentes presentes en la web, en el entorno familiar, poder realizar entrevistas a contactos cercanos, podría ser ejemplos de actividades diferentes a una misma propuesta o la resolución a un tramo de la misma. Considerar fuentes cercanas o textuales así como posibles fuentes lejanas (entrevistas a autores o especialistas, etcétera).

- Implicar varias asignaturas y disciplinas en la propuesta diseñada. Se comprobó que este sacudón tecnológico encontró a docentes desde diferentes disciplinas en espacios que no eran ahora la sala de docentes en el edificio escolar, reuniones celebradas en otros entornos, que posibilitaron encontrarse y pensar un proyecto de trabajo conjunto, entre áreas temáticas diversas, como Literatura, Geografía, Historia, etc.; sin necesidad de coincidir en el horario y día de cursada en la institución educativa. Este es un valor agregado, que formará parte de la pedagogía renovada. Fueron diseños colaborativos desde la emergencia, que dieron lugar a nuevas formas de planificar de manera conjunta y sobre propuestas de investigación con implicancia interdisciplinar.
- Romper el binomio calificación igual a evaluación. Este elemento también fue sacudido por la urgencia tecnológica y pedagógica. ¿Cómo evaluar en la “presencialidad remota”? Entonces los procesos de aprendizaje, por sobre los resultados observables, tuvieron un lugar destacado como evidencia de registro de trayectorias estudiantiles progresos y discontinuidades. Los modos de evaluar sincrónicamente en plataformas digitales también. Nuevamente se superaron las pruebas escritas y aparecieron modalidades como presentaciones, multimedia, videos, relatos, etcétera.

El rol del docente también tendrá que desplegar en sus diferentes ambientes, andamiajes de trabajo, tanto pedagógico como tecnológico. Una propuesta de investigación para que realicen sus estudiantes de una temática, que podrá resolverse mediante la entrega de un producto final como un *podcast*, por ejemplo. Implicará conocer cómo se desarrolla y qué secuencias tiene una investigación, qué pasos, tiempos y fuentes deberían frecuentarse y modalidades de *podcast* existentes. Pensaremos en nuestro diseño didáctico desde el andamiaje en competencias digitales, indicar posibles tutoriales aplicaciones desde donde poder realizar de manera colaborativa la propuesta.

El seguimiento del proyecto puede ser en diferentes formatos, desde blogs realizados por grupo, documentos compartidos en documentos de Google, don-

de el docente, ahora en la función de acompañante tecno pedagógico del proyecto, pueda ir dejando señales de retroalimentación positiva a lo que van construyendo los estudiantes. De este modo, la consigna de “Investigar y hacer un *podcast*” no es suficiente. Allí habrá que andamiar pedagógica y tecnológicamente esa propuesta.

Estos señalamientos abren paso a una revisión pedagógica profunda que no obedezca únicamente a la emergencia sanitaria, sino a dar respuestas a los nuevos modos de entender los ambientes de enseñanza actuales, sin recurrir a medidas salvadoras como incorporar tecnologías sin contexto didáctico para garantizar la innovación. A la necesidad social de formación de las nuevas generaciones, (entre ellas la bimodalidad de entornos) de comprender los modos de habitar el presente de los sujetos que aprenden, conocer las formas en que circula, se construye, comparte el conocimiento y este parece ser un momento único para avanzar en torno a esta problematización. Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas pero actualizadas, que se abren paso en el pensamiento educativo renovado para trascender la emergencia y situarse con dimensión propia para integrar lo aprendido.

Referencias bibliográficas

- Arata, N. (2020) “La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas” en *Pensar la educación en tiempos de Pandemia*. UNIPE: Editorial Universitaria Colección: Políticas educativas, vol. 6 (Pág. 63-70) <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Bergman, J. Sans, A. (2014) “*Dale la vuelta a tu clase*” España: Ediciones SM
- Casablanca, S et al (2006) *¿Para qué y por qué utilizamos un entorno virtual en la educación presencial?* EDUTEC2006.Tarragona. Universidad de Barcelona. ISBN: 84-690-0126-4
- Casablanca, S. (2013) “Cambios en el vínculo educativo. Repensando a los nativos e inmigrantes digitales”. En *Revista Laberintos* N.º 22 Pág. 20-23. Buenos Aires. Argentina
<https://issuu.com/revistalaberintos/docs/laberintos-22>
- Casablanca, S. (2014) Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Colección didáctica “*Caminos de tiza*” Buenos Aires: Estación Mandioca.
http://www.silvinacasablanca.com/libro/Enseñar_con_tecnologias-Silvina_Casablanca.pdf

- Casablanca, S. (2017): “No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital”. En Sevilla, H. Tarasow, F. y Luna, M. (Coord.) *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje.* (p. 17-33) Editorial Pandora: Guadalajara. México. http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libroeducar/educar_en_la_era_digital.pdf
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). “*Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*”. Alcoy: Marfil.
- CEPAL UNESCO Informa “*La educación en tiempos de la pandemia del COVID 19*” Agosto de 2020
<https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>
- Finkel, D. (2008) “*Dar clase con la boca cerrada*” Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia
- Maggio, M. (2018) “*Reinventar la clase en la universidad*”. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984) “*Investigación y desarrollo del currículum*”. Morata, Madrid.
- Tucker B. (2012). “The Flipped Classroom”. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Ruiz, M. Ganz N. Casablanca, S (2020) “*La formación docente inicial en Educación Física Experiencias y relatos de un modelo universitario*” Congreso ENDIPE, Río de Janeiro. Disponible en https://d1d1c154-500a-4e2b-9132-9d30cfaa7a79.filesusr.com/ugd/ea50d7_29a7a979938d48eda3d7d5b851565154.pdf