

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN VIRTUAL

VOLUMEN II

Mercedes Rodríguez Camargo (Comp.)

Ana Cecilia Osorio Cardona (Comp.)

Ana Cecilia Osorio Cardona • Jose Guerrero • María Marta Yedaide • Luis Porta • Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira • Paula Renés-Arellano • Ignacio Aguaded-Gómez • Mercedes Rodríguez Camargo • Hernán Buitrago • Alexander Barrera Paredes • Sandra Pérez-Lisboa • Javier Castillo- Allaria • Carmen Gloria Ríos Binimelis • Nurlian Torrejano Gonzalez • Fredy Alexis Rodríguez Fiquitiva • Wilder Angarita Alfonso • Ana Paola Gómez Huertas • Johanna Patricia Rodríguez Guzmán



ISBN 978-958-5405-05-9



Mercedes Rodríguez Camargo (Comp.)
Ana Cecilia Osorio Cardona (Comp.)

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN VIRTUAL – VOLUMEN II

**Ana Cecilia Osorio Cardona • Jose Guerrero • María Marta Yedaide • Luis
Porta • Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira • Paula Renés-Arellano • Ignacio
Aguaded-Gómez • Mercedes Rodríguez Camargo • Hernán Buitrago •
Alexander Barrera Paredes • Sandra Pérez-Lisboa • Javier Castillo- Allaria
• Carmen Gloria Ríos Binimelis • Nurlian Torrejano Gonzalez • Fredy Alexis
Rodríguez Fiquitiva • Wilder Angarita Alfonso • Ana Paola Gómez Huertas •
Johanna Patricia Rodríguez Guzmán**

EDICIONES UGC (2018)
SEGUNDA EDICIÓN – AÑO 2 VOLUMEN 2
BOGOTÁ – COLOMBIA

Ana Cecilia Osorio Cardona • Jose Guerrero • María Marta Yedaide • Luis Porta • Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira • Paula Renés-Arellano • Ignacio Aguaded-Gómez • Mercedes Rodríguez Camargo • Hernán Buitrago • Alexander Barrera Paredes • Sandra Pérez-Lisboa • Javier Castillo- Allaria • Carmen Gloria Ríos Binimelis • Nurlian Torrejano Gonzalez • Fredy Alexis Rodríguez Fiquitiva • Wilder Angarita Alfonso • Ana Paola Gómez Huertas • Johanna Patricia Rodríguez Guzmán

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Universidad La Gran Colombia, Facultad de Postgrados y Formación Continuada. Para su préstamo público y su divulgación virtual se ampara bajo Ley 23 de 1982 de propiedad intelectual.

La reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

©EDICIONES UGC (2018)
SEGUNDA EDICIÓN
BOGOTÁ – COLOMBIA

Derechos reservados
ISBN 978-958-5405-05-9

Diagramación: Bachillerato Virtual Universidad La Gran Colombia
Comité Editorial: Mercedes Rodríguez Camargo, Diana Marlen Muñoz, Alexander Barrera Paredes
Pares Lectores Nacionales: Luz Adriana Albornoz, Yeison Germán Méndez Góngora
Par Lector Internacional: Cristell Janet Tosca Barrueta
Diseño Portada: Fernando Octavio Peña Orduz
Cuadro de la cubierta: “Estudiante en acuarelas”
Adobe Photoshop CC2017. 20,32 X 27,94

Curriculum de Compiladores

Mercedes Rodríguez Camargo

Doctora en Currículo, Profesorado e Instituciones de la Universidad de Granada España; Magister en Pedagogía de la Universidad de la Sabana; Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia; Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de la Sabana. Investigadora con alrededor de 15 años de experiencia, actualmente es docente de la Facultad de Postgrados de la Universidad La Gran Colombia, Directora de la Red Internacional de Investigación en Educación Virtual RIIEV y Directora de la Red Académica Educación Contemporánea en Latinoamérica ECLA. Actualmente se desempeña también como Coordinadora del Bachillerato Virtual de la Universidad La Gran Colombia.

Ana Cecilia Osorio Cardona

Candidata a Doctora en educación Universidad de Granada (España); Magister en Orientación y Consejería de la Universidad de Antioquia; Especialista en Educación Sexual de la Universidad Antonio Nariño; Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia; Abogada de la Universidad Cooperativa de Colombia; Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales. Actualmente dirige la Decanatura de la Facultad de Postgrados de la Universidad La Gran Colombia. Lidera el grupo de Investigación en Educación y Pedagogía de la Universidad La Gran Colombia y es Rectora del Bachillerato Virtual de la Universidad La Gran Colombia, además de escritora en temas de derecho y pedagogía para la formación de docentes.

Contenido

Introducción	13
Innovación, investigación y educación. Nuevos valores para afrontar la interactividad Por Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira Paula Renés-Arellano Ignacio Aguaded	15
Formación Postgradual-referentes conceptuales de las comunidades de aprendizaje para la Universidad La Gran Colombia Por Jose Guerrero Ana Cecilia Osorio Cardona	27
El desempeño docente desde las competencias digitales como exigencia global Mercedes Rodríguez Camargo Hernán Buitrago	47
Acuerdos y disonancias en la composición de la formación docente a propósito de la experiencia virtual María Marta Yedaide Luis Porta	63
La labor docente como base de la innovación y establecimiento de un nuevo empoderamiento del rol como maestro en la sociedad Alexander Barrera Paredes	75

La dimensión comunicativa de los ambientes de aprendizaje en educación a distancia apoyada en mediación virtual Nurlian Torrejano González Fredy Alexis Rodríguez Fiquitiva	85
Percepción de las familias, educadores y personal directivo del Liceo San Felipe sobre el Aula Didáctica Sandra Ruperta Pérez- Lisboa Carmen Gloria Ríos- Binimelis Javier Castillo- Allaria	105
Estrategia pedagógica TIC para prevenir la violencia y fortalecer competencias ciudadanas desde las emociones en la primera infancia Wilder Angarita Alfonso Ana Paola Gómez Huertas Johanna Patricia Rodríguez Guzmán	117

Acuerdos y disonancias en la composición de la formación docente a propósito de la experiencia virtual

María Marta Yedaide ¹

Luis Porta ²

Resumen

La presente comunicación discurre alrededor de los procesos de reconstrucción narrativa que hemos propiciado entre sujetos participantes de una experiencia de inmersión virtual intermitente³ en el contexto de la formación del Profesorado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Desde este enclave relacional nos propusimos, en primer término, re-hilvanar las tramas que sustentan el abordaje pedagógico de la propuesta didáctica particular de una cátedra en la cual se manifiestan de modos particulares las intenciones de resignificación de la educación docente como un proceso amplio y alimentado de vertientes no sólo intelectuales sino profundamente sensoriales, emocionales y afectivas. A propósito de estos nudos provisionales de sentido alrededor de intervenciones docentes que incluyen la dimensión virtual, la voz de los estudiantes ha sido convidada a una empresa reflexiva como una invitación también a nosotros, lxs profesorxs, a ser dislocados, inquietados y desplazados de la comodidad de la certeza, en pos de sostener la primacía del devenir como modo de ejercicio predilecto de unas pedagogías críticas y descoloniales a las cuales adscribimos (McLaren & Kincheloe, 2008). Compartimos así, en este trabajo, las inquietudes que las miradas de nuestros estudiantes plantan en el corazón de nuestras convicciones respecto de las relaciones que hemos propuesto en el dominio de la virtualidad.

Palabras clave: educación docente; composición narrativa; recursos y entornos virtuales; acuerdos y disonancias

Abstract

This text deals with the processes of narrative reconstruction that we have encouraged among the participants of a discontinuous virtual immersion experience in the context of teacher education at the School of Humanities, Mar del Plata State University (Argentina). In this particular setting we have aimed at describing the bases of the curricular design of a particular course, where efforts are made to redefine teacher education as a broad enterprise, comprising also the sensorial, emotional and affective domains of life. The students have been invited to dialogue about their own experience in this course, so that their voices displace and disrupt our certainties and maintain us, professors, in the realm of the undefined and unsettled—a must in critical and decolonial pedagogic perspectives (McLaren & Kincheloe, 2008). We thus share in this work the new concerns about the uses of virtual environments and resources in the university program.

Keywords: Teacher Education; Narrative Compositions; Virtual Environment and Resources; agreements and dissonance

Resumo

Esta comunicação é executado em torno de processos de reconstrução narrativos que promoveram entre os participantes assuntos experiência de imersão virtual intermitente no contexto da formação de professores na Faculdade de Letras da Universidade Nacional de Mar del Plata, Argentina. A partir deste enclave relacional nos propusemos, em primeiro lugar, quadros re-baste que suportam a abordagem pedagógica a proposta didática particular para uma cátedra na qual se manifestam em particular maneiras intenções redefinição da formação de professores como um processo abrangente e alimentado não só intelectual, mas profundamente sensorial, emocional e afetivo. O objetivo desses nós provisórias sentido sobre intervenções de ensino, incluindo dimensão virtual, a voz do estudante foi sem ser convidado para uma empresa pensativo como um convite também para nós, LXS profesorxs para ser deslocado, perturbado e conforto deslocados de certeza, a fim de sustentar a primazia de se tornar um exercício preferido das pedagogias críticas e decoloniais às quais atribuímos (McLaren & Kincheloe, 2008). Compartilhamos, neste trabalho, as preocupações que os olhos de nossos alunos plantam no coração de nossas convicções sobre as relações que propusemos no domínio da virtualidade.

Palavras-chave: formação de professores; composição narrativa; recursos e ambientes virtuais; acordos e dissonâncias

Introducción

En nuestras contribuciones previas en esta Red (Yedaide & Porta, 2016; Yedaide & Porta, 2017c), así como en otras instancias de socialización de las vicisitudes de nuestros recorridos pedagógicos e investigativos (Yedaide & Porta, 2017a; Yedaide & Porta, 2017b; Yedaide & Porta, 2016; Porta y cols., 2015; Porta, Álvarez y Yedaide, 2014), hemos presentado una defensa asertiva de los modos en que la práctica de la alfabetización digital se enhebra políticamente con la educación de docentes⁴. Desde nuestro escenario en el Departamento de Ciencias de la Educación y a propósito de los desarrollos del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata en Argentina), abrazamos unas pedagogías críticas y descoloniales que interpelan nuestras prácticas en términos de sus posibles efectos y consecuencias en el paisaje más amplio de la construcción del sentido social. Reconociendo que todos los sujetos invertimos parte de nuestro capital político en las intervenciones discursivas y no discursivas que actuamos (como poder positivo), las preguntas respecto a los modos en que tal poder se manifiesta y ejerce también en los lenguajes y rituales que se abren en la dimensión de la virtualidad nos interpelan fuertemente.

Desde este punto de vista, esperamos incursionar en este trabajo en las múltiples y particulares reapropiaciones que se suscitan, a partir de nuestra propuesta didáctica, entre los estudiantes que nos acompañan. Lejos de suponer alguna suerte de relación causal entre nuestras intenciones pedagógicas y lo que deviene en experiencia para estos sujetos—y oponiéndonos distalmente a la posibilidad de confiar en una corroboración o confirmación de nuestros supuestos—creemos que las percepciones, los sentimientos y las reflexiones de los alumnos respecto de nuestras intervenciones participan en la composición de un texto y, como tal, tienen la potencia de la interrupción, el dislocamiento y la disolución de las ilusiones de certeza que dotan de salud a nuestras prácticas de docencia e investigación dentro del espíritu de unas pedagogías críticas y descoloniales. Particularmente en el enclave virtual, los studentxs suelen tener unas perspectivas particularmente incisivas, puesto que se muestran inscriptos orgánicamente en este dominio de la vida social.

A través de la interpretación de unas encuestas abiertas administradas entre studentxs de las cohortes 2016 y 2017, nos abocamos en este texto al esfuerzo de intelección de los modos que adopta la composición de nuestros encuentros académicos. Tal vez sea prudente aclarar que al hablar de composición y de encuentros proponemos reconocer una trama en la que intervenimos todos quienes prestamos nuestros cuerpos pulsantes a los aconteceres de un curso y unas clases⁵.

Nuestra experiencia pedagógica como nudo de sentido entre la enseñanza y la investigación

La disposición a afectarnos⁶, que se desprende de un ánimo sustantivamente político y adjetivamente pedagógico, al decir de Freire (2010), propulsa una mirada integradora de la experiencia académica universitaria como el lugar de la proposición pero también de la interrogación. Si bien es imposible afirmar cualquier cosa con algún criterio cerrado de certeza, las preguntas por lo que acontece y sus consecuencias simbólicas y materiales nos movilizan indefectiblemente hacia unas tensiones que sostienen tanto la indagación como la intervención en algún posicionamiento—provisorio y local, pero auténtico y verosímil.

En el recorrido en la investigación de nuestro Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), la pregunta fundante rondaba a propósito de la posibilidad de la buena enseñanza tal como la entendía Edith Litwin (1996) a partir de Fenstermacher (1989). Creíamos que su identificación y abordaje nos dejaría a las puertas de unas configuraciones didácticas (Litwin, 1997) potentes en términos de promoción de los aprendizajes y, tal vez, de unas líneas para revisar el currículo de la formación docente. La original encerrona en la mirada más cercenante de lo didáctico—articulado primariamente en pos de la estructuración sobre un sentido, hoy sobresimplificado decimos, de método y el contenido⁷—fue rápidamente desafiada en el escenario local por la primacía de la emoción y los afectos, de modo de conducirnos a las preguntas sobre toda la empresa de la “formación docente”, todos sus sujetos y sus acontecimientos. De especial valor resultó la pregunta por las omisiones, las ausencias que Boaventura de Sousa Santos (2003) recupera de las sombras de la modernidad/colonialidad y tienen el poder de re-nombrar la vida en términos aún vivos, aunque desprestigiados. Los exiliados del currículo, exiliados al mismo tiempo y por el mismo proceso de la modernidad/colonialidad (Lander, 2001) des-cubrían una pedagogía como tecnología de poder saber dolorosamente comprometida con la sujeción de lo otro de la razón occidental. También develaban para nosotros la potente imbricación entre esferas antes sentidas como diferencias necesarias: el conocimiento docto y la doxa, la vida académica y la experiencia personal, los modos de producir conocimiento en la academia y la enseñanza, con las consabidas expectativas de reverencia hacia lo consagrado.

El reconocimiento de estas nuevas luces y sombras interpelaba radicalmente nuestras prácticas docentes, preguntando no sólo sobre las bases (y condiciones) de su legitimidad sino fundamentalmente sobre la voluntad de seguir reproduciendo formas de coerción⁸ productoras de los mismos sentidos moderno/coloniales. Nuestras clases quedaban así irremediamente expuestas como proposiciones semánticas vivas, poderosas y potentes en los procesos de (re) construcción del ser docente y del ser social de cada uno de los actores de la academia. Los modos de elegir los contenidos, las formas de trabajarlos y las evaluaciones caían inexorablemente en la sospecha cada vez mejor fundamentada respecto de las lógicas a las que contribuían. Continuar el desarrollo de las asignaturas en que trabajábamos como si la investigación no hubiese desnudado sus perversiones ya no era posible sin un alto costo de irresponsabilidad cívica.

Un número de nuevas certezas—cuya credibilidad, reiteramos, enraíza en la autenticidad (Guba & Lincoln, 2012)—podrían resumirse someramente en un pequeño número de tesis. En primer lugar, y como adelantáramos en una de las notas al pie, advertimos la diferencia entre los procesos institucionales de la formación docente y el hábitat semiótico de la educación docente, con-formado primariamente por la significación de las experiencias vitales en el dominio de lo inmanente y atravesado por la afección. Luego, comprendimos cómo este primer ámbito de acción debía trasmutar desde su condición original e inercia desenfrenada hacia la reproducción para constituir la oportunidad para la producción cultural con la que soñamos los pedagogos críticos (Apple, 2015; Giroux, 2015). Esto hacía indispensable que todos los participantes de la experiencia educativa institucional invirtiéramos en la tarea la emoción, la propia historia y el cuerpo para recuperar su condición de lienzo, de condición de apertura para la afección. El cotidiano, el sentimiento, la sensación, las pasiones, las contradicciones, las ambigüedades y las indefiniciones necesitaban un lugar para que las aulas dejaran de oler a muerte y algo del orden de lo que importa pudiera vivir en ellas. La sacralidad de los textos debía ser profanada; las respuestas necesitaban ser sospechadas y traducidas a los lenguajes de la sensibilidad que

conducen no sólo al autoconocimiento sino a la empatía—condición irrenunciable de la ética entendida como la posibilidad de vernos en la mirada del otro (Segato, 2015), sin vergüenza.

Estas inquietudes encontraron sucesivas formas de expresión en la materialidad del currículo. La asignatura en la que trabajamos, Problemática Educativa, corresponde—como hemos descrito ya y en mayor detalle en otros trabajos⁹—al Campo de la Formación General del Ciclo de Formación Docente de los Profesorados en Geografía, Historia, Letras, Filosofía, Documentación e Inglés. Prescriptivamente, la Ordenanza de Creación del Ciclo (OCS 1163/98) propone una serie de vectores que, si bien han sufrido los embates de sucesivas y constantes resemantizaciones, preservan las marcas de la potencia de su estatus oficial en la distribución de asignaciones (Yedaide, 2016). Pre-configuran entonces un trazado para la familiarización de los estudiantes con los modos de resolución de lo educativo en la modernidad, apelando a su historia y sus vicisitudes, al cual se anexan casi mecánicamente un caudal de asociaciones relativas a los modos de tratamiento de los textos, las formas de proponer las clases y pautar las acreditaciones que—sin estar deletreadas en los documentos oficiales—proviene no obstante del dominio de lo naturalizado en el ámbito de la universidad.

Como movimiento contra-pedagógico de estas presencias duales, inmanentes y manifiestas, del currículo y su diálogo disonante con nuestros aprendizajes en la investigación, un conjunto de estrategias docentes constituye esfuerzos tentativos para des-marcarnos. En primer lugar, nos hemos propuesto propiciar las narrativas híbridas (Porta & Yedaide, 2016); los estudiantes narran a lo largo del curso sus propias vivencias, expectativas y sentimientos y los hacen dialogar con las narrativas autorizadas (la “bibliografía” el curso) para evaluar su valor, su eficacia en la promoción de modos de comprender la educación moderna y la vida que no se le despega. Luego, hemos declarado la guerra a las fronteras entre el afuera y la universidad, la razón y el afecto, las prácticas académicas y la vida cotidiana, la escuela y la cultura. Esto no ha supuesto un distanciamiento del currículo prescrito sino, por el contrario, una condición de posibilidad para trabajarlo en su real despliegue. El mundo de la vida penetra la narrativa universitaria tanto como nos es posible pensarlo, y promovemos la expresión de lo que gestamos colaborativamente para que se exprese en el mundo real y dialogue y se afecte. El uso de los recursos y entornos virtuales aparece finalmente aquí no sólo como una decisión estratégica de alfabetización digital para la enseñanza (como originalmente tal vez lo habíamos concebido), sino como una condición de posibilidad de intervenir en la construcción de sentidos respecto de lo educativo. Los sujetos consumidores que la universidad por defecto propicia trasmudan así en sujetos productores de conocimientos, que no deben ensayar ni prepararse para afectar el mundo (nunca lo hicieron) sino que están convidados a participar ya, aquí y ahora y con quienes son y lo que saben, en la (re)definición de lo educativo.

El uso de la virtualidad en Problemática Educativa: armonías y cacofonías

El uso particular que hemos dado a la virtualidad en la asignatura objeto de análisis—y que, como anticipamos, viene impulsado por un sinceramiento respecto de la responsabilidad político-pedagógica que nos compete—podría describirse en dos prácticas primordiales. Por un lado, aprovechamos recursos y redes sociales para sostener la comunicación con los estudiantes y para motivar el sostenimiento de la mirada en la escena social y la pedagogía inmanente. Nos interesa así que las expresiones colectivas espontáneas o preconcebidas, manifiestas en

Instagram, WhatsApp, Facebook, blogs, portales de noticias, canales de YouTube, etc. sean objeto de exégesis respecto de lo que construyen como sentido respecto de la escuela y la educación. Luego, alentamos a que los estudiantes construyan sus propios productos culturales (piezas comunicacionales), los socialicen en alguno de estos ámbitos virtuales y lancen al ciberespacio a dialogar con lo que hay, de modo que ejerciten el poder positivo al que tienen derecho en los debates sobre lo público. Si el tejido semiótico sobre la escuela y su sentido social se construye, como creemos, en instancias de diversa manifestación de las gentes (nunca restringidas al campo académico), esta participación en los foros de intercambio cotidianos y espontáneos constituyen un modo natural y a la vez poderoso de ejercicio cívico.

Por supuesto, este uso de recursos y herramientas virtuales, tal como son animados desde nuestra cátedra, se sustenta en un número de supuestos que hemos ya desarrollado en otros trabajos¹⁰. Podríamos comenzar por apelar al sentido de la tecnología que deseamos ver primar, que se distancia de la jerga más contemporánea asociada a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para recuperar su potencia mediadora y creadora en la vida humana/social. Toda la propuesta pedagógica es así una tecnología, así como lo son las publicaciones que analizamos en las redes o aquellas que gestamos colaborativamente. La conclusión más interesante es, seguramente, todo lo que podemos aún crear desde esta capacidad tecnológica que nos constituye como seres humanos; todo lo que ha sido diseñado puede re-crearse (también la escuela, la modernidad, y la democracia tal como la entendemos en sincronía con sus instituciones contemporáneas) y ese es un genuino espacio de libertad, siempre que podamos advertir cómo estas creaciones y mutaciones del sentido social son necesariamente solidarias y requieren, entonces, mucho más que la voluntad de un colectivo por repensar o reescribir conocimientos.

También sostenemos en la propuesta otro rasgo ya desarrollado y relativo a la democratización de los espacios de producción cultural que las TIC y los entornos virtuales han dispuesto. Los mecanismos de legitimación y autorización discursiva que han operado como modos privilegiados de control social en gran parte de la modernidad han estallado en múltiples vías y canales de manifestación que no requieren de lógicas asociadas con el credencialismo o la guardia de la academia. Justamente unas pedagogías descoloniales que son entendidas como prácticas de (re)distribución de la autoridad discursiva (Yedaide, 2016) se sirven y potencian con la inflación de la disponibilidad tecnológica de los ambientes sociales que habitamos. Las redes y recursos virtuales nos brindan esta posibilidad de derribar barreras de acceso y diluir las jerarquías impuestas sobre los modos de decir autorizados; nuestra naturaleza compositora, co-creadora de sentidos, se hace clara y manifiesta.

Estos movimientos pedagógicos, decíamos arriba, se fundan en las convicciones que la investigación y la enseñanza han ido construyendo para nosotros. Su interpelación a través de la voz de los estudiantes encuentra algunos ecos, particularmente en el reconocimiento del valor del trabajo en entornos virtuales. Aunque algunos entrevistados adscriben este valor primordialmente a la utilidad de incluir instancias para la alfabetización digital en vistas a la inserción profesional futura en el nivel secundario, también se han expresado respecto de la importancia crítica de usar los recursos y entornos virtuales para el empoderamiento cívico. El sentido didáctico aparece en la misma intensidad que el sentido político: las tecnologías de la virtualidad favorecen el futuro encuentro con los jóvenes que conviven con ellas y además democratizan el acceso a los bienes culturales y contrarrestan la inercia hacia la reproducción. Estos dos conjuntos de argumentos para justificar la práctica virtual, que podríamos llamar instrumentales y políticas en tanto se acercan a apreciaciones más tecnocráticas y críticas respectivamente, no se muestran

amalgamados ni fundidos, sino que discurren en los textos producidos en las encuestas como consideraciones paralelas.

Esta observación instala una primera serie de interrogantes al interior de nuestras convicciones. ¿Existen, efectivamente, en el paisaje narrativo que componemos estudiantes, docentes y escritores/académicos/autores de la bibliografía dos grandes campos de atracción para el análisis de lo educativo—a saber, las posturas tecnocráticas y los posicionamientos crítico-políticos? ¿Es posible y/o deseable reintegrar estas dimensiones de los artefactos que co-producimos en unas totalidades, de modo tal que reconozcamos que una decisión didáctica, que implica una estrategia docente, tiene resonancia en la (re) distribución de las asignaciones de autoridad y legitimidad y, entonces, en las apropiaciones de poder cívico? En principio, una nueva tesis parece presentarse como interés en la recuperación de un abordaje que escape a la lógica binaria (jerárquica) del eurocentrismo de la modernidad/colonialidad. Nos inquietamos al evaluar la posibilidad de estar reproduciendo, aún, modos re-colonizantes de tratar los contenidos que trabajamos.

El segundo conjunto de inquietudes se desprende respecto del uso del Aula Virtual. En la cátedra, la interacción a través de Facebook y las redes sociales se reserva para participaciones informales; para el trabajo pautado, acreditable y organizado académicamente los estudiantes deben intervenir en una plataforma educativa seleccionada y ambientada por los docentes. Respecto de este entorno, gran parte de los estudiantes manifiesta una cierta incomodidad. Advierten que el Aula no constituye una tecnología tan amigable como las redes sociales y señalan que las clases se tornaban más interesantes a medida que se aproximaban más al trabajo con entornos no académicos sino plenamente culturales, cotidianos e inmediatos a su experiencia. Esta extranjerización que se denuncia nos conduce a pensar en distinciones operativas importantes respecto del dominio de lo virtual, así como nos pone en alerta con relación a la re-domesticación que podría estar operando si los recursos de la virtualidad se someten a las lógicas académicas más alienantes del ser. Tal vez se trate de un movimiento bien intencionado pero peligroso, al acceder al ingreso de la cultura digital mientras se tergiversan los sentidos que naturalmente esta construye.

Hacia nuevos encuentros y desencuentros

Porque apostamos por las pedagogías críticas y descoloniales, la memoria completa de nuestras travesías investigativas, que nos ha llevado a las puertas de un planteo particular de la propuesta pedagógica en la Universidad, se resiste—saludablemente—a cerrarse. En cambio, la palabra del estudiante la vuelve porosa, la abre a la crítica, el cuestionamiento y la pregunta.

En estos términos, nuestra relación con la virtualidad y las tecnologías que (re) creamos en el ámbito de este dominio de lo social se replantea, en tanto nos invita a revisar lo que proponemos bajo la luz de cómo esto trasmuta en experiencia vivida por todos los sujetos participantes y compone un texto particular, a modo de enunciado (Bajtín, 1981). La corriente discursiva nos arrastra en esta oportunidad a visitar nuestros (de la comunidad del curso) esquemas de pensamiento binarios, heterárquicos, que se empeñan por reforzar taxonomías cortantes entre el instrumentalismo y la crítica, reconstruyendo las notas antagónicas en el debate por lo estrictamente didáctico y la esfera de lo pedagógico. Una primera consideración, entonces, se impone al reformular la posibilidad de enseñanza poderosa en la universidad (Maggio, 2012) como una condición de posibilidad de la inclusión genuina (Maggio, 2018). Esto restituye el tejido

pedagógico, en el cual medios (incluidos aquellos virtuales) y fines son solidarios.

Si bien con Freire nos sostenemos en la esperanza como necesidad ontológica (Freire, 2005), puede resultar desalentadora esta vocación por ir dislocando lo instituido. No dudamos de su valor político, pero esto no subsana la intemperie que supone la exigencia de unas pedagogías nómades. Como antídoto, nos regocijamos de tanto en tanto con la sorpresa del apasionamiento, como en el caso de estas conversaciones asincrónicas que suscitamos y gracias a las cuales leímos afirmaciones tales como “me gustaría ser este tipo de docente”. A pesar de mover los puntos de llegada, la virtud de ofrecer materiales para la tentativa identificación en la construcción del ser docente nos sigue pareciendo una oportunidad para celebrar.

Notas

¹ Profesora de inglés, Especialista en Docencia Universitaria y Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación. Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED-Centro CLACSO Ar-075) de la Facultad de Humanidades y del Instituto del Hábitat y el ambiente (IHAM) de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Directora del Departamento de Ciencias de la Educación y Directora Asociada de la Revista *Entramados-Educación y Sociedad*. myedaide@gmail.com

² Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) e investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por Universidad de Granada y Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Centro CLACSO, así como Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de Facultad de Humanidades, UNMDP. Director de la Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP) y La Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP. luisporta510@gmail.com

³ Hablamos de inmersión en tanto nos concebimos como sujetos que operan en una inmanencia—que podríamos asimilar a la noosfera de la que habla Morin (1999)—que es en nuestra sociedad actual, también, digital. La ubicuidad de los recursos y herramientas virtuales conforma una suerte de hábitat constante que implica un ingreso y egreso permanente al y del capital simbólico allí alojado, en operaciones en que se alterna nuestro rol de hermeneutas y aquel de productores culturales. Proponemos la palabra “intermitencia” para aludir precisamente a las prácticas espasmódicas de participación y retiro en las redes sociales (aquellas que acontecen espontáneamente pero también las que propiciamos en nuestras clases como instancias de promoción del abordaje crítico).

⁴ Hemos defendido ya en numerosos trabajos nuestra vocación por reservar el término “formación docente” para describir los intentos institucionalizados de preparación profesional para la enseñanza, y favorecer en cambio la frase “educación docente” para describir la amplitud y complejidad en que se teje (y desteje permanentemente) la identidad del profesor. Inspirados en Walsh (2011), sostenemos que tal decisión ejerce nuestra prerrogativa discursiva para encontrar un modo que nos resulte más auténtico y genuino, al advertir que de ninguna manera tales propósitos institucionales podrían ser fructíferos si dejan fuera las múltiples formas de socialización profesional que los sujetos atraviesan en el espacio temporal vital y que construyen sentido a partir de ser, actuar y afectarse en la experiencia cotidiana.

⁵ La elección del término “composición” remite al reconocimiento de la solidaridad en la construcción y reconstrucción del sentido social, así como de su grado de creatividad (Ver Yedaide, 2018).

⁶ Respecto de estas cuestiones, ver Yedaide & Porta, 2017a; Yedaide & Porta, 2017b.

⁷ Reconocemos cómo Edith Litwin (1997) se afanaba en desarticular tal encerrona, complejizando magistralmente las múltiples y ricas construcciones que cada dimensión (método y contenido) implicaba.

⁸ No renunciaremos, tal como proponía Gramsci en sus Cuadernos de la Cárcel (2001), a reconocer el carácter coercitivo de toda empresa educativa. En su lugar asumimos el compromiso ético que implica esta inversión de poder cuando afecta—nunca completamente pero sí solidariamente—la posibilidad de una real emancipación de las gentes.

⁹ Ver especialmente Porta y cols., 2015; Porta & Yedaide, 2016.

¹⁰ Ver específicamente nuestra contribución anterior a esta misma Red (Yedaide & Porta, 2017).

Referencias

- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. En Revista Entramados-Educación y Sociedad. Año 2, No. 2. Septiembre. Pp.29-39
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ferstenmacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar - 2ª ed. 5ª reimp.*- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2015). Democracia, Educación Superior y el espectro del autoritarismo. Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año2, No. 2, septiembre. Pp. 15-27.
- Gramsci, A. (2001). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica completa a cargo de Valentino Gerratana*. México: Ediciones ERA-Universidad Autónoma de Puebla.
- Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- Lander, E. (2001). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Litwin, E. (1996). *El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda*. Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (2008). (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2016). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. *Revista Internacional de Educación y Organización Escolar*. Vol. 1, Núm. 1, pp. 3-15. <http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoe&page=issue&op=view&path%5B%5D=2&path%5B%5D=showToc>
- Porta, L.; Álvarez, Z. & Yedaide, M.M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. *La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, No. 63, Vol. XIX. Octubre-diciembre 2014. Pp. 1175-1193. En <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART63007>
- Porta, L.; Proasi, L.; Ramallo, F. & Yedaide, M. (2015). *Relatos y prácticas otras para la (re)fundación de una pedagogía descolonial en los contextos inmediatos. La experiencia de problemática educativa (UNMDP)*. En X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Buenos Aires, octubre.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Walsh, C. (2011). *The politics of naming*. Cultural Studies, 2011. Routledge. 1-18.
- Yedaide, M. & Porta, L. (2017a). *Narrativa, mundo sensible y educación docente*. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas /Vol. 19. Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / INCIHUSA – CONICET / Mendoza. www.estudiosdefilosofia.com.ar / Mendoza / 2017 / Dossier (1–13)

Yedaide, M. & Porta, L. (2017b). La afectación sensible- una apuesta a una pedagogía descolonial sobre lo que importa. *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM

Yedaide, M. & Porta, L. (2017c). Una postura epistémico-política para la educación virtual. VII Congreso Internacional de Experiencias Pedagógicas y Didácticas en Educación Virtual. Facultad de Postgrados, Universidad La Gran Colombia. 24 y 25 de mayo de 2017.

Yedaide, M. & Porta, L. (2016). La educación virtual como práctica político-pedagógica. VI Congreso Internacional de Experiencias Pedagógicas y Didácticas en Educación Virtual. 13 al 15 de abril de 2016. Universidad La Gran Colombia.

Yedaide, M. (2016). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Yedaide, M. (2018). Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación. CIMED, Facultad de Humanidades-UNMDP. Mar del Plata, 12 y 13 de abril de 2018.